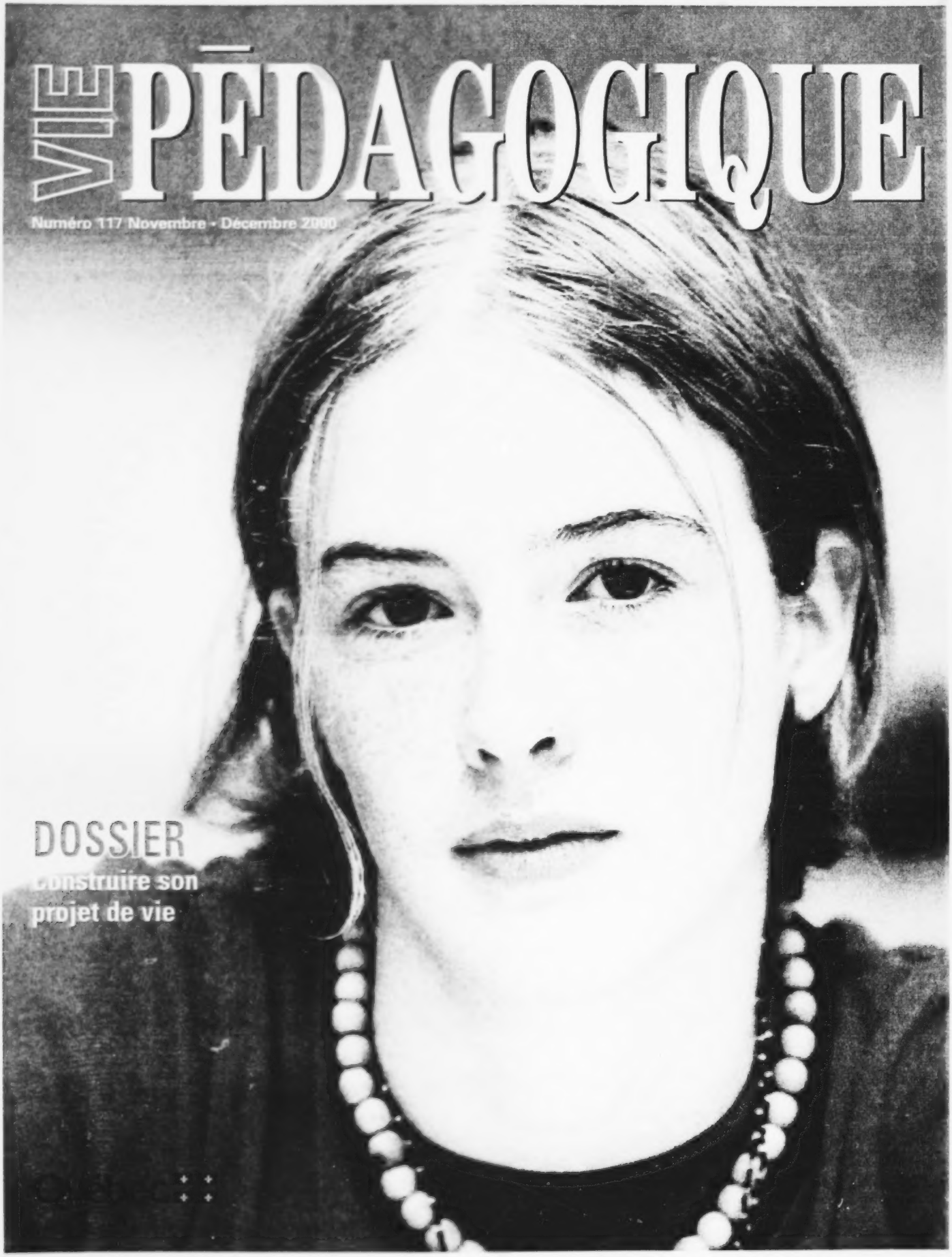
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 117 Novembre - Décembre 2000



DOSSIER

Construire son projet de vie

2007-02625/

propos recueillis par Luce Brossard
Dans une entrevue qu'il a accordée l'an dernier à *Vie pédagogique*, Michel Develay, professeur à l'Université de Lumière-Lyon 2, partage sa vision des principaux volets de la réforme de l'éducation du Québec et des enjeux liés à sa mise en œuvre.

par André C. Moreau et Lucie Landry
Après avoir résumé un certain nombre de données théoriques sur le développement de la langue écrite, les auteurs de cet article présentent une approche pédagogique qui favorise le développement de la conscience de l'écrit des enfants de la maternelle.

par Clermont Gauthier et Maurice Tardif
Appuyant leurs propos sur des entrevues réalisées auprès de 150 enseignantes et enseignants, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, tous deux professeurs en formation des maîtres à l'Université Laval, dégagent des pistes de réponses relatives à l'acquisition de la compétence à enseigner et à l'émergence du sentiment de compétence dans l'exercice de cette profession.

par Pat Wolfe et Ron Brandt
Les connaissances sur le fonctionnement du cerveau sont en pleine ébullition. Aussi, tout en mettant le lecteur en garde contre une transposition trop rapide à l'école des résultats des découvertes actuelles en cette matière, les auteurs de l'article en titre présentent-ils un résumé de quatre nouvelles connaissances susceptibles d'influer sur nos façons de faire en classe.

20

De par sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves, l'école joue un rôle extrêmement important dans la construction du projet de vie de chacun. Aussi doit-elle s'ouvrir aux rêves des jeunes qui lui sont confiés et, surtout aider ceux et celles qui n'osent regarder vers demain à découvrir leurs forces, leurs centres d'intérêt et les possibilités qui s'offrent à eux. Le présent dossier vous propose donc une réflexion qui pourrait bien confirmer ou enrichir votre action en la matière.

par Marthe Van Neste

par Louise Laberge-Delisle

par Carol St-Laurent

par Monique Boucher

par Luce Brossard

par Luce Brossard

par Paul Francoeur

par Paul Francoeur

par Paul Francoeur

par Paul Francoeur

propos recueillis par Francine Payette

Le dossier du présent numéro a pour thème « Aider les élèves à construire leur projet de vie ». Les réflexions et les exemples de pratiques que l'on y trouve portent particulièrement sur l'objectif de qualification de tous les élèves, soit un des trois grands axes autour desquels s'articule dorénavant la mission de l'école québécoise.

Tout d'abord, comme vous pourrez le lire, on y rappelle que *« l'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent[1] »*. Pour les élèves, il s'agit là d'une promesse d'accès à des parcours de formation personnalisés et, conséquemment pour l'école, d'un défi d'envergure et fort complexe à relever, étant donné la diversité des rêves et des besoins des enfants et des jeunes qu'elle accueille.

Certes, l'introduction des nouveaux cycles d'apprentissage laisse entrevoir de nouveaux horizons et offre plus de souplesse au regard des regroupements d'élèves, ce qui est fort heureux. Toutefois, pour relever ce défi, d'abord et avant tout pédagogique, les équipes-cycles de même que l'équipe-école devront demeurer très prudentes en ce qui concerne les faux-amis que sont certains modes de regroupements encore trop souvent considérés, a priori, comme intrinsèquement porteurs d'une réponse pédagogique adaptée. On parle ici de regroupements dits homogènes, basés sur les résultats scolaires, les difficultés ou le comportement des élèves.

Aussi est-il bon de se rappeler que, comme pour le redoublement, les résultats de la majorité des études et des recherches menées sur ce sujet confirment le peu d'efficacité de ces modèles. Malgré le professionnalisme du personnel scolaire, il pourrait arriver – et le piège est souvent très bien camouflé – que, dans le contexte de la réforme, on recrée, même à l'école primaire, de semblables regroupements, croyant mettre en place une organisation pédagogique nouvelle et davantage centrée sur les besoins des élèves.

D'ailleurs, le Groupe de pilotage de la rénovation scolaire à Genève, rappelle que *« l'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie frontale trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants. Toute pédagogie différenciée a l'ambition de tenir compte des différences. Mais il y a deux façons de prendre en compte les différences : l'une est de différencier les objectifs, en les adaptant aux possibilités et intérêts des élèves. L'autre est de viser à donner à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs de formation[2] »*.

Le virage entrepris au Québec se situe évidemment dans cette seconde perspective et, de ce fait, invite les équipes-cycles et les équipes-écoles à centrer davantage leur réflexion et leurs actions sur la diversification des activités proposées aux élèves et sur la différenciation des interventions des adultes qui les accompagnent dans leur démarche d'apprentissage.

Les écoles primaires sont, pour la plupart, sans doute déjà engagées dans une telle réflexion. Petit à petit, on remarque également que, en prévision de la mise en œuvre imminente de la réforme, de plus en plus d'écoles secondaires analysent leurs pratiques ou proposent des projets pédagogiques innovateurs qui remettent en question ou modifient leurs modèles habituels d'organisation scolaire.

Toutefois, pour éviter de retomber dans des modèles de regroupements d'élèves que l'on sait d'ores et déjà très peu ou pas du tout pertinents, il faudra faire preuve de beaucoup de créativité sur le plan professionnel. Les équipes-cycles et l'équipe-école devront en effet consacrer le temps qu'il faut à l'exploration de diverses formules, tout en acceptant de ne pas avoir toutes les réponses et peut-être de traverser, du moins au début, une certaine période de « tâtonnement ».

Pour conclure, voici, en partant du principe que plusieurs modèles de regroupements d'élèves peuvent coexister, quelques pistes d'action que privilégient des écoles primaires engagées dans la réforme de l'éducation genevoise. Il est fort possible que ces pistes d'action puissent également alimenter la réflexion de ceux et celles qui œuvrent au secondaire.

- *« Favoriser les groupes de travail hétérogènes sur le plan des compétences et les groupes multiâges dans le cadre de situations larges en référence aux objectifs-noyaux et aux objectifs transversaux, en identifiant les situations d'apprentissage qui bénéficient d'écarts plus grands ou au contraire plus réduits entre les élèves.*
- *« Utiliser les groupes hétérogènes à écart plus large pour des temps de recherche, d'exploration, de découverte, de sensibilisation.*
- *« Privilégier les groupes hétérogènes à écart plus restreint pour des activités de structuration et de consolidation des savoirs, en vue de mettre à profit des zones de développement à peu près identiques.*
- *« Recourir à des regroupements homogènes pour des activités de structuration ou de complexification de notions, en veillant à ne pas stigmatiser les élèves en difficulté.*
- *« Ne pas constituer des groupes de besoin ou de niveau trop rigides et trop durables.*
- *« Rester attentif, dans tout type de groupement, à la manière dont chaque ensemble est composé : ne pas mettre plusieurs élèves agités ensemble, mélanger des élèves plutôt actifs et d'autres plutôt passifs.*
- *« Expliquer aux enfants et, au besoin, à leurs parents les raisons de tel ou tel regroupement et les objectifs d'apprentissage qui lui sont liés »*

Certaines de ces pistes ont été explorées ici même, par les équipes des écoles ciblées pour la mise à l'essai du nouveau curriculum.

Nul doute que plusieurs d'entre elles ont également été expérimentées voire, retenues, par un certain nombre d'autres établissements dont les écoles alternatives et celles qui comptent des classes multiâges.

Monique Boucher

---

1. QUÉBEC, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2000, p. 4.
2. Groupe de pilotage de la rénovation – Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage. *Document de travail complétant le projet de réforme de l'enseignement primaire*, Genève, mars 1999, p. 5.
3. Ibid, p. 15.

Maintenir le cap sur les finalités

Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2, directeur de l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation de cette même université et auteur d'ouvrages réputés, dont *De l'apprentissage à l'enseignement* paru aux Éditions sociales françaises, Michel Develay a été invité l'an dernier à prononcer la conférence d'ouverture de la session de perfectionnement de l'Association des cadres scolaires du Québec. Nous avons profité de sa visite au Québec pour nous entretenir avec lui.

Michel Develay — Chaque sujet apprenant est un être unique qui à travers des situations différentes mobilise des opérations de l'esprit, dont l'idée de compétence transversale présuppose qu'elles sont proches, sinon identiques. Alors existe le pari que l'enseignement de ces opérations mentales permettrait de faire des économies d'apprentissage, dans une période où les savoirs se multiplient par deux tous les sept ou dix ans.

Ce qu'on pourrait trouver de fécond dans l'idée de compétence transversale, c'est donc de devoir penser l'unité sous la diversité, de parvenir à fournir aux élèves des cadres généraux de pensée applicables à des contextes divers.

Le danger que j'y vois, si ces compétences transversales existent — ce que certains auteurs contestent —, c'est de gommer les contenus disciplinaires. Or ces derniers sont le reflet et la traduction d'une culture donnée. Les hommes, dans leur quête de la compréhension du monde, d'eux-mêmes et des autres hommes ont d'abord construit des méthodes pour répondre à leurs questionnements. Les méthodes du géographe ne sont pas celles du physicien ou du mathématicien. Ces méthodes, comme une chasse mène parfois à une prise, ont produit des savoirs réunis ultérieurement en disciplines par les législateurs de l'école. Chemin faisant, des similitudes et des différences entre les manières d'envisager des contextes différents se sont peut-être fait jour, des compétences transversales ont émergé.

Le débat autour de la notion de compétence transversale est souvent présenté comme un débat entre des méthodologues et des didacticiens, comme une confrontation entre les premiers qui considéreraient que l'important réside dans les méthodes de pensée et les seconds qui considéreraient que l'important se sont les contenus de connaissances. On sent bien que cette manière de présenter le débat est fausse, car on ne fait pas fonctionner des méthodes de pensée indépendamment de contenus de connaissances, et les contenus de connaissances ne sont réellement appropriés qu'à travers les méthodes de pensée. Il me semble donc que plus on tente d'identifier des compétences transversales, plus il faut simultanément être au clair à l'égard des savoirs.

Conséquence relative à l'idée de compétence transversale: il nous faut nous centrer sur les opérations de transfert pour découvrir comment procède l'esprit dans des situations que nous avons nommées avec Philippe Meirieu de décontextualisation-recontextualisation pour trouver des analogies, des points communs, ou des différences entre des contextes divers, conduisant à utiliser dans un second contexte ce que l'on a découvert dans une première situation.

M. D. — Il me semble en effet qu'il y a un point aveugle vers lequel la réflexion sur les compétences transversales mène nécessairement: c'est la capacité à penser le transfert, donc la compétence à mobiliser des compétences. Transférer apparaît comme un processus alchimique, qui oblige à entrevoir des relations entre deux situations. Il ne s'agit pas d'une action mécanique, mais d'une action dans laquelle une intentionnalité est à l'œuvre. On ne perçoit de relations entre deux contextes que parce que le premier possède des éléments affectifs ou cognitifs ou sociaux qui sont présents en partie ou en totalité dans le second. Transférer nécessite d'avoir l'intention, la velléité, la volonté, le désir de transférer. Ainsi, le transfert renvoie à la question du sens: on a l'intention de… quand on trouve du sens à …

Je propose de situer quatre manières d'aider les élèves à trouver du sens à l'école.

D'abord, en les amenant à investir du désir dans des apprentissages qui portent sur des questions proches de leurs questionnements d'enfant ou d'adolescent.

Ensuite, en les aidant à se construire identitairement. Pour réussir à l'école, il faut accepter de « se métisser », d'être différent au terme de l'apprentissage de ce que l'on était au départ, et donc d'être rassuré quant à ce que l'on deviendra si l'on réussit. Les élèves qui trouvent du sens à l'école sont ceux qui y découvrent une possibilité d'en ressortir tels qu'ils l'ont progressivement envisagé. Pour réussir, il faut accepter de devenir autre, donc d'être rassuré sur ce que l'on est.

Ensuite encore, trouver du sens à l'école est lié aux savoirs que l'on y manipule. Le sens se trouve quand on sort de l'émiettement, de l'éparpillement, de la balkanisation, de la parcellisation des choses, du chaos pour opérer des regroupements, pour voir comment il y a de la cohérence dans la dispersion, de l'ordre dans un apparent désordre.

Enfin, aider les élèves à trouver du sens à l'école renvoie à une approche anthropologique. L'homme n'a pas construit des mathématiques, n'a pas fait exister de l'éducation physique ou n'a pas bâti de l'économie. Il s'est posé des questions: « d'où je viens, où je vais, est-ce que la nuit va toujours se substituer au jour, est-ce que la neige va arriver après la pluie, est-ce que je peux améliorer mes performances, qu'advient-il si j'économise, etc. « Les questions que l'homme s'est posées ont donné progressivement naissance aux disciplines et il conviendrait de retrouver derrière les disciplines les grandes questions qui les ont générées. Par exemple, en mathématiques, la notion d'infini (qu'on découvre dès l'école primaire avec la numération) ou la notion d'objet idéal (le cercle ou les parallèles en sont des exemples), en biologie, la nécessaire dialectique entre la vie et la mort (le vivant fait de la vie à partir d'éléments morts) ou la relation entre le corps et l'esprit. Le sens est dans l'essence des connaissances.

M. D. — Pour moi, il y a vraiment là une avancée intéressante. Mais il faut aussi pointer les limites de ces domaines d'expérience de vie. L'avancée est dans la proximité possible avec les questionnements des élèves. Le risque est celui du schisme possible dans une école où les élèves s'intéressent à ce qui les concerne en dehors de temps réservés aux apprentissages scolaires. Donc, comment faire en sorte

que les temps consacrés aux domaines d'expérience de vie ne leur apparaissent pas comme un à-côté, comme une cerise sur un gâteau, par rapport aux temps plus formels peu intéressants dans leur esprit? C'est la question à résoudre.

M. D. — Sans doute, mais je nuancerai ma réponse, car par l'enseignement magistral on peut aussi aider à penser. La question à se poser est sans doute moins « faut-il envisager une école uniquement à partir de situations-problèmes » que « quelle place accorder (à un certain âge évidemment) à des enseignements frontaux et à des activités d'investigation-structuration? »

Je crois qu'à un certain niveau, pas avec de jeunes enfants, il faut réhabiliter l'enseignement magistral. Si l'on pense qu'une leçon doit être magistrale, il faut la faire comme telle. Je vois des collègues qui parfois, dans le second degré, ont trois classes en parallèle et qui répètent trois fois la même chose ou qui vont faire une fausse classe dialoguée à trois reprises et même se demander où ils en sont avec la troisième classe par rapport à la première, de manière que les trois classes fonctionnent à la même vitesse. Si l'on estime utile de faire un cours magistral pour gagner du temps et qu'il peut être assimilé sans problèmes vu l'avancement des élèves, il ne faut pas s'en priver. Le temps économisé pourra être consacré à des groupes de deux, de cinq ou de dix élèves. Et cela est possible avec de grands élèves, dans des classes terminales du second degré et, de temps en temps, dans des classes du premier cycle du second degré. Abandonnons une vision manichéenne du tout recherche ou du tout magistral. Raisonnons davantage en termes de complémentarités.

M. D. — Tout à fait, mais comprenons-nous. Mon propos n'est pas de magnifier le cours magistral, mon propos est d'examiner ce que permet cette forme d'enseignement et ce qu'elle ne permet pas. Faisons disparaître les faux-semblants des classes dialoguées et pensons la classe comme un lieu où existent des situations d'investigation, des situations de structuration, des moments consacrés aux cours magistraux et beaucoup d'autres à des activités de recherche, de découverte, à des projets pour les élèves, à un travail individuel et en groupe, ... Ne pensons pas en termes de tout magistral et de tout investigation. Apprécions ce qui relève de l'un ou de l'autre de ces domaines.

M. D. — Tout à fait. Il y a parfois un souci d'esthétisme dans les réformes qui font rechercher des curricula les plus esthétiquement réussis. Ainsi, dans certaines réformes, il arrive que l'on cite, en quinze pages, Vygotsky, Piaget, Schön et un peu de Pierre ou de Paul. On pense qu'en ayant puisé aux références les plus nombreuses et les plus en vue on a ainsi construit un beau paravent théorique pour tout ce qui suivra.

On ne maîtrise pas ce que sont les conditions du changement en agissant de la sorte. Le changement est d'abord une transformation identitaire. Pour un enseignant, passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne se déduit pas d'un curriculum accompagné de brillantes références. Ce n'est qu'une des conditions du changement. Le changement semble se jouer dans la circularité d'une théorie à laquelle on adhère (ce qui serait le cas si on parle de constructivisme), d'une transformation des représentations que l'on possède du métier que l'on exerce (ce qui relève d'autre chose que de formation information) et de la connaissance de pratiques différentes de celles que l'on privilégiait (en montrant d'autres manières de procéder).

Passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage est sous-tendu par l'espoir affiché d'une plus grande réussite des élèves. Or l'identité professionnelle des enseignants se construit autant sur l'échec des élèves que sur leur réussite. Un enseignant peut penser : « si jamais à la suite de la réforme, tous les élèves réussissaient, qu'est-ce que je deviendrais? Si jamais les élèves n'avaient plus besoin de moi, où résiderait mon identité? » Tant que ces représentations du métier d'enseignant ne se sont pas fissurées, il n'est guère possible d'espérer un changement. On peut ainsi se demander si le changement advient des curricula et de leur esthétique théorique ou plutôt s'il procède d'un travail axé davantage sur les représentations des enseignants, celles-ci étant peu présentes dans les attendus des curricula.

Il serait très intéressant, dans le contexte québécois, de mettre en évidence les paradoxes que la réforme fait émerger et qui constitueraient autant d'objets de réflexion pour espérer le changement. Paradoxes qui ont à voir avec les représentations des enseignants.

Un premier paradoxe est celui d'une réforme conçue par des psychologues qui pensent en termes d'opérations mentales existant a priori et non a posteriori. Les modèles utilisés donnent l'impression que mon chat pourrait développer des compétences transversales, puisqu'il est capable de sélectionner de l'information, d'anticiper, de planifier, de réguler. Pour ma part, les compétences transversales ne sont pas une fin en soi : elles sont au service de l'appropriation de connaissances. Les compétences transversales mises en avant masquent l'acquisition de contenus. Or les enseignants puisent une grande partie de leur professionnalité dans la maîtrise de contenus. À évoquer une réforme largement centrée sur des compétences transversales, on les prive d'une partie importante de leur identité. Premier paradoxe de cette réforme : elle déstabilise les enseignants parce que les contenus s'estompent, alors que les auteurs de la réforme pensaient qu'elle pouvait rassurer, en mettant à l'arrière-plan des contenus de plus en plus nombreux, donc difficilement actualisables par les enseignants.

Deuxième paradoxe : les controverses sur l'apprentissage par compétences risquent de masquer les finalités du programme. Ce n'est pas important que l'on s'écharpe à propos du concept de compétence. Dans les premières pages du programme de formation, on écrit qu'il faut aider l'enfant à devenir plus humain, créer une société plus juste, plus démocratique, plus égalitaire; voilà qui est fondamental. Il ne faut pas que les diatribes – et il y en aura forcément, parce que c'est, à ma connaissance, le seul programme au monde qui met l'accent sur une structuration de la pensée à ce point construite autour de l'idée de compétences transversales – prennent le dessus. Regardons plutôt ce qu'est la pédagogie sous-tendue par cette acquisition de compétences. La réforme n'a pas lieu pour faire exister des compétences transversales; elle est faite pour développer une société plus juste, plus démocratique, plus égalitaire et plus de coopération. Donc examinons les procédures d'enseignement non pas en fonction des compétences mais en fonction des finalités de la réforme. Deuxième paradoxe : les compétences masquent les finalités. L'arbre cache le soleil.

Le troisième paradoxe réside dans la prolétarisation à laquelle la réforme peut conduire, alors que le législateur en espérait davantage de professionnalisation pour les enseignants. L'objectif d'une réforme, c'est non seulement que les élèves apprennent mieux mais aussi que les enseignants se professionnalisent simultanément, qu'ils deviennent créateurs, qu'ils se prennent en charge. N'y a-t-il pas un risque dans cette réforme à trop préparer les choses, si bien que l'identité

professionnelle à terme des enseignants ne va pas dans le sens d'une professionnalisation, mais plutôt dans le sens d'une prolétarisation pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud? Quand elle a besoin d'être beaucoup trop exemplifiée, une réforme risque de déposséder les enseignants de la créativité que l'on espère à travers elle.

La réforme est faite pour que les enseignants se prennent en charge, d'une certaine manière pour qu'ils deviennent ce que l'on souhaite que leurs élèves deviennent, c'est-à-dire autonomes.

M. D. — C'est le risque que présente toute réforme en définitive, c'est-à-dire qu'elle ait tellement de difficulté à être assimilée qu'elle en arrive à mâcher le travail aux enseignants. Aussi les mesures d'accompagnement de cette réforme seront-elles déterminantes. Vont-elles conduire à développer la créativité des enseignants? Vont-elles les amener à se prendre en charge? L'accompagnement va-t-il consister en la transmission de consignes, en une explicitation des attendus? Il est sans doute difficile d'espérer une transformation de l'enseignement en direction de l'apprentissage si la formation est elle-même d'abord information plus que transformation. Comme les transformations en éducation ne sont pas de l'ordre de la permanence, mais qu'elles s'opèrent à l'occasion de brusques conversions que l'on nomme réformes, ces dernières nécessitent que l'on mette autant de vigilance et d'attention dans les mesures d'accompagnement que l'on a consacré d'énergie à rédiger leur contenu. Dans une réforme, beaucoup de travail commence après que le curriculum a été rédigé.

M. D. — L'une des rares certitudes que l'on a en formation, c'est que les formés ne font pas ce qu'on leur dit de faire, mais bien ce que l'on a fait avec eux. Si l'on veut que les enseignants développent avec leurs élèves des temps métacognitifs, de la coopération, de la capacité de se mettre en projet, à construire de la loi, tout cela doit exister en formation. La formation ne devrait pas être centrée sur des connaissances, mais sur des compétences accroissant la professionnalité des enseignants. Beaucoup de formations aujourd'hui, quand elles sont données dans un cadre universitaire, sont centrées sur des connaissances à maîtriser non sur des compétences professionnelles à faire acquérir.

Si l'on essayait, comme pourraient le faire un sociologue du travail et un ergonome, de regarder la multiplicité des tâches qu'un enseignant a à accomplir dans une journée et de déterminer la multiplicité des compétences qu'il a à développer, alors on aurait une vraie formation professionnelle. Souvent, on présuppose qu'il suffit de savoir pour faire ou, inversement, de faire pour savoir. Or les choses sont beaucoup plus complexes que cela, et le savoir-faire que l'on souhaite de la part de l'enseignant nécessitera de l'aider à construire les savoirs de son faire, les savoirs de sa pratique. La compétence professionnelle de l'enseignant est bien de l'ordre d'un savoir-agir réfléchi.

M. D. — Si une réforme était vécue dans une approche systémique prenant en considération tous les acteurs visés à travers les pratiques qui sont les leurs, elle tiendrait compte de la formation initiale en même temps que de la formation continue, elle mettrait en place des mesures d'accompagnement isomorphes aux transformations espérées dans les classes, elle serait attentive de manière presque prioritaire à la formation des cadres du système, des chefs d'établissement et elle veillerait à informer les parents sur la cause, le sens et les contenus des changements. En disant cela, je vais au-delà de votre question, car je veux ainsi montrer que le principe d'isomorphie revendiqué nécessite une cohérence là où, parfois, il n'existe que de la co-errance.

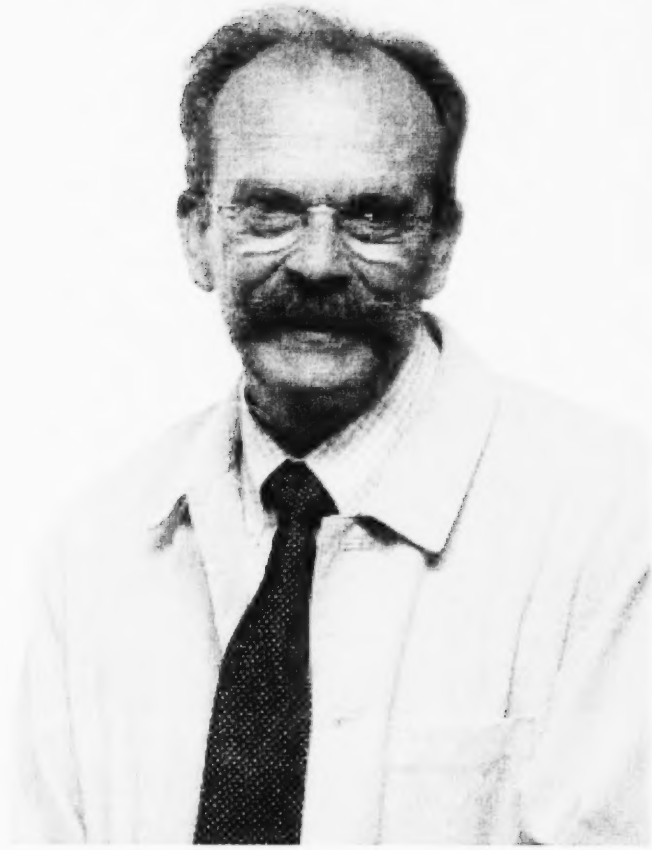


Photo : Denis Garon

M. D. — On revient sur la question du transfert. Le propre d'une compétence est d'être contextualisée. L'intérêt de penser les apprentissages en termes de compétences est de montrer que les savoirs permettent d'agir dans une situation particulière. La limite de l'approche par compétences est de s'enfermer dans des situations précises. Aussi est-il nécessaire de penser une évaluation des compétences en élargissant le champ de la compréhension et de l'action qu'elles favorisent. Si l'on évalue la reproductibilité de ce qui a été acquis au moment de la maîtrise d'une compétence, on retournera aux épreuves papier-crayon. Aussi convient-il d'envisager qu'une compétence correspond pour l'apprenant à la capacité à utiliser dans des contextes différents

Photo : Denis Garon

des habiletés voisines et on approfondira la question du transfert.

On transfère en permanence. Toute pensée qui mobilise des connaissances dans la mémoire à long terme et qui les réinstalle dans un contexte différent oblige à transférer. Il n'y a pas de pensée sans qu'il y ait de transfert. Penser, c'est transférer, sauf quand on est dans la routine, dans la répétitivité où c'est le même geste qu'on reproduit, où c'est la même parole que l'on prononce.

Si, par exemple, demain on m'apprend à nager et que je me montre capable de traverser la piscine, qu'ensuite on m'amène dans une rivière où l'eau est froide, la profondeur plus grande, le rivage moins évident, je vais être obligé de transférer. Une fois que j'aurai réussi à nager en confiance en rivière, dans un fleuve où l'eau sera plus froide et le courant plus fort, je serai obligé à nouveau de transférer. Puis en mer où il n'y aura pas de rivage, je serai encore conduit à transférer. Le transfert ne s'arrête jamais, il existe toujours une nouvelle situation qui nécessite de réutiliser des habiletés précédemment acquises. Mais le transfert commence dès la naissance. C'est sans doute la condition d'une pensée non psychotique. S'il n'y a pas de pensée sans transfert, on peut dire qu'il n'y a pas de véritables apprentissages sans transfert. Aussi, à l'école, faut-il faire exister des moments particuliers permettant aux élèves de se construire une maîtrise d'apprentissage, c'est-à-dire de se dire : « ce dont on vient de me parler ressemble un peu à ce dont on m'a parlé l'autre jour », par des procédés analogiques parfois et par des procédés plus heuristiques à d'autres moments, faire voir des liens entre des situations différentes. Il faut aider les élèves à faire des liens. Par exemple, on leur donne l'exercice numéro 6, 7 ou 8 à la page 9 et on ne leur dit pas lequel faire. On leur dit vous faites l'un ou l'autre des trois. Les élèves devront se demander lequel des exercices ressemble le plus à ce qu'ils ont fait avant. Plutôt que de faire faire des exercices, demandons aux élèves d'inventer des exercices. S'ils inventent des exercices, ils vont se poser la question de la distance, de la proximité avec ce qu'ils ont appris. Il y a mille manières de travailler le transfert.

M. D. — C'est peut-être parce qu'ils ne se trouvent pas dans une situation de transfert, mais plutôt dans la situation d'un nouvel apprentissage. J'observe des enseignants qui font faire des exercices assez systématiques, assez simplificateurs. La caricature de cela, il y a 30 ans, c'était l'exercice à trous. Conséquence : lorsque ces mêmes élèves qui ne faisaient pas de fautes dans ces exercices simplifiés se retrouvaient confrontés à un vrai texte, ils faisaient des fautes en nombre. C'est un peu la même chose pour l'écriture à la maison. Il y a là un contexte qui est tellement à distance du premier qu'il ne s'agit plus d'un transfert mais d'un autre apprentissage. Votre question soulève des interrogations redoutables en recherche sur le transfert : existe t-il une métrique de situations proches, à quel moment des situations apparemment voisines, se distinguent-elles vraiment ?

M. D. — Tous ceux qui peuvent permettre de proposer des alternatives aux situations existantes. Par exemple, de différencier la pédagogie, d'inventer des situations-problèmes, de créer des occasions de transfert, de créer des liens entre les savoirs. La boîte à outils de l'enseignant contient la totalité des situations qu'il a inventées et qui sont les plus proches possible des difficultés qu'il observe, des réinvestissements, des généralisations, des transferts de compétences. C'est en ce sens que son action est davantage professionnalisée s'il sait agir que s'il sait comprendre. Le pédagogue est d'abord un homme d'action et le psychologue, prioritairement un homme de compréhension. Évidemment si une symbiose existe entre le comprendre et le transformer chez le pédagogue, tant mieux. Mais ne confondons pas les rôles.

M. D. — Oui, tout à fait. Mais, plus globalement, il doit se constituer comme un spécialiste, on dit aujourd'hui un professionnel de l'apprentissage-enseignement d'une ou de plusieurs disciplines, soucieux, dans son activité de participer à l'éducation des élèves.

Ce professionnel se caractérise par son efficacité, son autonomie et sa capacité à rendre des comptes de ses activités, fréquemment éprouvantes, et dont il convient qu'il ressorte indemne. Est autonome la personne qui invente et, de ce fait, se trouve dans la nécessité de s'expliquer et d'expliquer ses choix. Celui qui n'est pas autonome, donc, qui n'a ni à inventer de nouvelles situations, ni à faire preuve de créativité, n'a pas à rendre des comptes parce qu'il demeure dans la répétitivité. Est-ce que la réforme créera des enseignants autonomes qui pourront rendre compte de leurs choix professionnels ou est-ce qu'elle en fera des exécutants ? Le jour où les instituteurs et les professeurs auront à constituer tous les deux ou trois ans un portfolio professionnel dans lequel seront présents les activités qu'ils auront conduites avec leurs élèves, les innovations qu'ils auront mises en place, les résultats auxquels ils seront parvenus, le jour où ce seront des collègues à eux qui jugeront de la qualité de ces choses-là, alors les enseignants seront complètement professionnels parce qu'ils seront autonomes, qu'ils rendront des comptes et seront complètement responsables de ce qu'ils font.

M. D. — Évidemment non. Rendre des comptes conduit à rendre transparent ou diaphane ce qui est opaque. On ne rend pas des comptes pour être jugé, mais pour pouvoir être compris, pour pouvoir expliquer et justifier ses choix de pra-

tique. Le terme ultime du rendre compte amène à protéger les profanes (ceux qui ne savent pas ce que l'on doit faire ou ne pas faire dans telle ou telle situation) du pouvoir des experts (ceux qui savent) par un code de déontologie. Le jour où les associations d'enseignants décideront de rédiger leur code de déontologie, ils protégeront les parents et les élèves des pouvoirs qu'ils possèdent. Participer à une profession qui a rédigé son code de déontologie, c'est sans doute l'image la plus avancée de ce qu'est le professionnel, car ainsi il protège ceux qui ne savent pas ce qu'il fait du pouvoir qui est le sien.

M. D. — La France est encore très centrée sur les savoirs, sur les connaissances. L'histoire peut expliquer cette attitude. Le mouvement des encyclopédistes, le siècle des Lumières en constitueraient des illustrations, mais aussi une certaine philosophie abordant l'école davantage en termes de visée universaliste (une école pour faire en sorte que se dégagent des valeurs qui permettent aux hommes de se comprendre, ce que les sciences devraient permettre), qu'en termes pragmatiques (une école pour agir, ce que la notion de compétences recèle en grande partie). De manière un peu rapide on pourrait dire que l'idée de compétence possède une visée d'action forte (donc, forcément contingente à des situations particulières), alors que les savoirs disciplinaires possèdent une visée spéculative plus généralisante (à vocation large).

M. D. — En m'intéressant à l'épistémologie des savoirs, je n'espère pas accumuler des savoirs mais plutôt passer au tamis les savoirs pour découvrir leurs principes organisateurs. Je crois que l'école n'aide pas un élève à comprendre ce que sont les mathématiques. Elle l'aide à faire des mathématiques, mais elle ne l'aide pas à comprendre la spécificité de cette discipline. Je souhaiterais une école qui continue à se centrer sur les procédures d'apprentissage, sur les activités d'investigation mais qui simultanément se rend attentive à simplifier les contenus à travers une réflexion épistémologique qui identifierait les structures de ces savoirs.
À l'école, on enseigne des savoirs et très peu les matières d'enseignement. Les élèves peuvent faire dix ans de mathématiques sans répondre à la question: « qu'est-ce que les mathématiques », dix ans de géographie sans répondre à la question: « qu'est-ce que la géographie? »
Il y a une transition, d'abord, à passer d'une école centrée sur les savoirs à une école centrée sur les matières d'enseignement, puis une autre à passer d'une école centrée sur les matières d'enseignement à une école centrée sur la culture de ces matières d'enseignement. Une école centrée sur la culture des matières d'enseignement renverrait à l'histoire des disciplines: d'où vient le savoir? comment s'est-il construit? à quelles questions répond-il? Elle renverrait aussi à l'usage que l'on fait des savoirs, comment on les utilise aujourd'hui dans la réalité. On rapprocherait ainsi la philosophie de la science, ce qui était au départ de l'histoire de la connaissance. Derrière la réflexion épistémologique existe un lien possible entre la philosophie et la science.

Photo : Denis Garon

M. D. — Ah non!

M. D. — Bachelard écrit que la lumière projette toujours des ombres quelque part. La réforme met dans la lumière les compétences, mais que laisse-t-elle dans l'ombre? L'ombre que les activités intégratrices risquent de projeter, c'est celle d'une bouillie de savoirs, un peu comme les centres d'intérêt de Decroly. Quand j'étais enfant, à l'automne, on me faisait apprendre des poèmes d'Émile Verhaeren, peindre des feuilles de vigne vierge, mettre des raisins dans un presse-purée pour faire du jus et du vin ensuite. On avait des centres d'intérêt, le printemps, l'automne, l'hiver, une espèce de bouillie du genre j'en ai marre, marabout, bout de ficelle, selle de cheval, cheval de course… Il ne faudrait pas que les activités intégratrices ressemblent à cela.
Il ne faudrait pas qu'elles deviennent artificielles comme les situations que l'on crée uniquement pour avoir le plaisir de trouver en elles la possibilité d'utiliser différents contenus disciplinaires.
Faire des liens, ce n'est pas chercher l'anecdotique. Il y a d'abord des liens disciplinaires: aider les élèves à construire ce qu'est une discipline. Il y a des liens interdisciplinaires: Entre différentes disciplines quels sont les liens que je peux faire? Quand en poésie on me fait lire la préface d'Hernani ou un poème de Vigny et qu'ensuite on me fait découvrir un peintre comme Turner, puis qu'on me fait approcher un philosophe comme Schopenhauer, je me dis: voilà trois romantiques. Là je fais des liens interdisciplinaires. L'école fait comme si les savoirs étaient complètement morcelés. Si la réforme conduit à faire plus de liens dans les disciplines et entre les disciplines, il faut l'encourager.
Je m'aperçois au terme de cet entretien que vous m'avez conduit à me situer au regard de la réforme en cours. Je souhaite que vous interprétiez mon point de vue comme celui d'un ami critique. Critique comme l'esprit du même nom que nous souhaitons voir exister chez nos élèves. Ami, comme ce que nous espérons que chaque élève devienne pour son voisin.
Vous l'avez compris, mon projet est de faire exister une école pour développer non seulement la compétence à discuter ce qui semble aller de soi, les lieux communs, les apparents consensus, mais aussi la compétence à vivre ensemble pour un jour savoir se quitter.

Permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit dès son arrivée à la maternelle suscite de grands débats chez le personnel enseignant. Certains préconisent une action précoce pour stimuler l'apprentissage de la communication écrite (lecture et écriture). D'autres misent plutôt sur une pédagogie centrée sur le jeu. Enfin, d'aucuns considèrent ces pratiques comme différents types de pédagogies. Pouvons-nous percevoir cette réalité d'une autre façon? Est-il possible de concevoir une pédagogie du jeu qui permettrait au personnel enseignant, dans sa pratique quotidienne, de favoriser l'apprentissage de la communication écrite?

À titre de professionnels, nous devons tenir compte des nouvelles données sur le développement de la langue écrite. Récemment, Jacqueline Thériault, dans le premier chapitre de son livre intitulé *J'apprends à lire…Aidez-moi!*, fait l'analyse du chemin parcouru au Québec en matière de pratique pédagogique à la maternelle et conclut « qu'une partie du milieu scolaire hésite encore à changer ses attitudes, à voir l'écrit comme un objet de connaissance que l'enfant commence à construire dès sa naissance dans son milieu familial et communautaire en interagissant avec l'écrit présent partout dans son environnement (1996, p. 28) ».

À partir d'un bref rappel des données théoriques sur le développement du langage, plus précisément de la langue écrite, nous traitons dans le présent texte d'une pédagogie selon laquelle l'enfant peut développer sa conscience de l'écrit, dans ses activités quotidiennes à la maternelle.

Le développement du langage : quelques données théoriques

Sans vouloir faire le bilan de l'ensemble des données existantes, rappelons quelques conceptions sur le développement de la langue orale et écrite. La première, d'ordre idéologique, met l'accent sur le fait que l'enfant est « un être de langage ». Françoise Dolto (1987) a amplement détaillé cette idée dans ses nombreux ouvrages. Tout ce qui entoure l'enfant, comme son univers d'espace-temps, empreint d'interactions sociales, ses parents, sa famille, sa maison et son quartier, constitue en quelque sorte des lieux et des situations de communication orale et écrite. Au cours des dernières années, ce courant de pensée a inspiré divers auteurs, notamment Charrette-Poirier et Lepailleur-Germain (1995). Dans un guide pédagogique, elles insistent sur l'importance d'adopter une approche intégrée en communication écrite dans le but de placer l'enfant dans des situations où il peut penser, agir, s'exprimer et communiquer. D'après eux, il demeure artificiel de décortiquer la langue dans le quotidien de la vie. L'enfant grandit dans un environnement où la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture sont des expressions langagières. Toutes les activités faites à la maternelle peuvent être des occasions de lire, d'écrire ou de communiquer oralement.

Une deuxième conception tire son origine d'études portant sur le développement de la conscience de l'écrit et de la conscience métalinguistique. Ces études et synthèses fournissent de plus en plus de données précises dans le domaine. Ainsi, selon Giasson et Thériault, (1983, p. 146), la conscience de l'écrit concerne toutes les connaissances que l'enfant possède de l'écriture avant son entrée officielle dans l'apprentissage formel. Le développement de la conscience métalinguistique requiert la mise en évidence de certains concepts. D'après Charrette-Poirier et Lepailleur-Germain (1995), il est utile de savoir ce que sont un titre et un texte, de connaître la différence entre une phrase et un mot, de se rendre compte qu'il y a des espaces, indispensables, entre les mots, de pouvoir distinguer les noms et les sons des lettres, d'associer les majuscules avec les minuscules et de saisir la valeur du point, du point d'exclamation, du point d'interrogation et de la virgule. Selon Halliday (1973) cité par Girard (1992), un enfant qui possède une connaissance des fonctions de la langue écrite a plus de facilité lors des acquisitions formelles de l'écriture. Que dire également des résultats des travaux sur la conscience phonologique qui précisent que l'enfant apprend que le langage est composé de différents sons et qu'il peut les discriminer? En communication orale, la conscience phonologique se développe en bas âge; elle constitue pour l'enfant un préalable incontournable à la communication écrite.

Selon une troisième conception, d'ordre pédagogique cette fois, l'enfant apprend à lire et à écrire en lisant et en écrivant. Le langage intégré fournit un cadre conceptuel qui peut inspirer les pratiques pédagogiques à la maternelle.

Les sections qui suivent traitent de l'entrée des enfants de la maternelle dans le monde de l'écrit. Les principes pédagogiques découlant de l'approche du langage intégré y sont présentés. S'y trouvent également la description d'une démarche d'apprentissage de ce type et quelques exemples d'activités destinées aux enfants.

L'approche du langage intégré : un modèle mis en œuvre à la maternelle

Le langage intégré (*whole language* en anglais), puise ses sources chez des auteurs américains. Depuis quelques années, certains auteurs d'ici s'en inspirent, dont Boudreau (1993) qui mentionne que le langage intégré se définit à partir de cinq principes. Toutefois, selon ce dernier, cela comporte un risque de réduire cette approche à ces seuls principes, et cela, au détriment de toute une philosophie. C'est pourquoi il propose une définition qu'il souhaite représentative de son esprit. Ainsi, les élèves demeurent les premiers acteurs de la langue orale et écrite. Ils sont considérés comme des utilisateurs de la langue même s'ils n'en saisissent pas toute la complexité. L'apprentissage se fait dans un climat naturel et stimulant. Une place importante est accordée à la prise de risques et à l'acceptation de l'expression des prémisses de l'écrit chez l'enfant. À la maternelle, l'intention n'est pas de susciter des apprentissages précis en proposant des activités structurées ou des exercices. L'enfant s'y familiarise plutôt avec la langue écrite grâce à des situations typiques de la vie quotidienne en ayant à sa disposition, par exemple, des livres, des affiches; il est ainsi amené à faire des tentatives pour comprendre, pour observer les adultes en train d'écrire, pour les imiter et faire comme si… À la maternelle, la communication orale et l'écriture constituent des modes d'expression qui font partie intégrante des différentes activités d'animation qu'organise le personnel enseignant.

Boudreau (1993) rapporte que l'approche du langage intégré s'appuie sur cinq grands principes: former un club littéraire; préconiser l'apprentissage naturel de la langue écrite; encourager l'enfant à prendre des risques et tolérer les erreurs; fournir des contextes d'apprentissage signifiants et valoriser les productions des enfants par le partage et la diffusion. Les sections suivantes présentent une adaptation de ces principes en classe de maternelle.

Former un club littéraire

Les enfants apprennent à lire et à écrire en étant actifs. Par consé-

quent, selon Boudreau, il faut créer un environnement qui leur permet de manipuler la langue écrite au même titre qu'ils vivent des situations d'expression orale, soit dans un contexte naturel et signifiant de communication écrite. Ils découvrent ainsi un véritable besoin de créer, de communiquer, de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue, et ainsi de suite. De plus chacun doit avoir l'occasion de se prononcer sur ses lectures, sur ses premiers jets et sur ceux de ses camarades. Le rôle premier du personnel enseignant est de servir de modèle de lecteur ou de scripteur aux enfants et de les soutenir dans leurs apprentissages.

À la maternelle, le personnel enseignant veille à intégrer en classe un contenu dans lequel la langue orale est associée avec la langue écrite. Il peut lire une partie du message du matin, illustrer sur une affiche de courtes consignes ou une démarche à suivre pour faire un bricolage, lire systématiquement des livres qui traitent du thème de la semaine ou du mois, et suggérer aux enfants d'écrire une histoire au bas d'un de leurs dessins, de produire des livres collectifs et de les présenter à un public.

Dans un contexte naturel, les enfants expérimentent la communication écrite et ses mécanismes. Ils doivent avoir la possibilité d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite. L'approche du langage intégré permet aux novices d'écrire même s'ils ne maîtrisent pas tous les mécanismes de la langue écrite. De plus, il faut les encourager à manipuler cette dernière dans un contexte non artificiel. La rédaction de productions écrites est à la base de l'approche du langage intégré.

Chez l'enfant de la maternelle, on parle d'écriture inventée comme indicateur de la représentation qu'il se fait de l'écrit. Il n'est pas question en effet d'avoir des attentes sur des apprentissages précis. L'intention de l'enseignante ou de l'enseignant est de fournir des contextes naturels qui stimulent la curiosité de l'enfant, tout en lui permettant d'émettre des hypothèses. Cette approche suppose également que les activités de communication écrite se déroulent dans un contexte signifiant, c'est-à-dire dans des situations réelles de la vie quotidienne de la classe. L'expression écrite doit devenir un mode de communication privilégié. L'intention est d'utiliser les contextes naturels d'activités en classe pour propulser l'enfant dans la langue écrite comme cela se fait en communication orale, c'est-à-dire sans attendre qu'il ait les connaissances ou les préalables nécessaires.

L'approche du langage intégré favorise la prise de risques. « Il ne faut pas attendre que l'enfant sache écrire pour lui permettre d'écrire (Boudreau, 1993, p. 185) ». Pour reprendre l'expression bien connue, c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Toutefois, pour un enfant, rédiger un texte n'est pas une tâche facile. Cet apprentissage s'étale en effet sur de longues années. Se baser sur l'approche du langage intégré permet de ne plus percevoir l'erreur comme une méprise, mais plutôt comme moyen de comprendre les représentations que l'enfant se fait de la langue écrite. Dans un tel contexte, « pointer l'erreur a pour effet d'inhiber le scripteur (Boudreau, 1993) ».

À la maternelle, les enfants utilisent l'écriture inventée pour s'exprimer. Ils y arrivent sans jamais avoir été placés dans de réelles situations d'apprentissage de l'écriture. Peut-on parler d'erreurs lorsqu'il n'y a pas eu de situation d'apprentissage ? À la maternelle, il est simplement question de fournir à l'enfant des occasions de faire des tentatives d'écriture inventée, c'est-à-dire de faire comme si… Ainsi, les enfants peuvent énoncer des hypothèses pour lire ou donner un sens à des symboles d'adultes ou suivre du doigt des lettres en se racontant une histoire. Les enseignantes et les enseignants doivent encourager l'enfant à prendre des risques et valoriser ses tentatives pour comprendre ce qui est écrit ou pour s'exprimer par l'écriture.

Photo : Denis Garon

Il existe un certain nombre de stratégies à mettre en œuvre pour motiver et valoriser les enfants dans leur façon d'être avec leur entourage. L'approche du langage intégré part du principe que les scripteurs écrivent en vue d'être lus. Il importe donc que leurs textes soient lus par un public réel et non seulement évalués par l'enseignant ou l'enseignante.

À la maternelle, les enseignantes et les enseignants prévoient systématiquement des moments où l'enfant a la possibilité de présenter ses réalisations et ainsi d'être lu par ses camarades ou un autre public.

L'approche du langage intégré permet d'intervenir sur la clarté cognitive des enfants de la maternelle au moyen de différentes activités de lecture et d'écriture. Fijalkow (voir Boudreau, 1993) mentionne que trois principes la sous-tendent : la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture; la compréhension des fonctions de l'écrit; la connaissance des termes techniques de la langue écrite, tels que lettre, mot, phrase, point, virgule.

Pour Fijalkow, la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture consiste en la représentation que l'enfant se fait d'une personne en train de lire et d'écrire. Selon elle, cette connaissance est essentielle pour entrer en contact avec la langue écrite. L'enfant doit pouvoir répondre à la question suivante : « C'est quoi pour toi lire et écrire ? » Au début, l'enfant peut simplement lever les épaules pour signaler sa difficulté à rendre compréhensible sa pensée, tout en pointant du doigt un livre ou des mots. L'enfant qui a une représentation de l'écriture et de la lecture plus élaborée pourrait dire qu'il s'agit de regarder des livres ou de faire une carte de fête à sa maman.

Pour comprendre les fonctions de l'écrit, l'enfant doit savoir pourquoi l'écriture est nécessaire pour communiquer avec les autres. Ces fonctions langagières sont dites interactionnelles, personnelles, représentationnelles ou imaginatives. Ainsi, en classe, un enfant peut

désirer écrire un petit message à sa mère pour lui signifier qu'il a besoin de quelque chose. Les enfants font en effet des dessins spontanés qu'ils présentent aux adultes pour leur dire, par exemple « Bien, j'ai dessiné ça, parce que c'est mon histoire à moi. »

À la maternelle, il s'agit de connaître des termes techniques de base, utiles en communication écrite. À titre d'exemples, l'enfant doit différencier l'acte de lire de celui d'écrire, savoir qu'un texte se lit de gauche à droite et de haut en bas, connaître des symboles comme les lettres de l'alphabet et se rappeler les bruits associés aux lettres. Une liste des connaissances techniques de la langue écrite à mettre en évidence au cours des activités quotidiennes de communication est dressée ci-après. Ces connaissances techniques constituent l'une des dimensions de la clarté cognitive définie par Downing et Fijalkow (1984). En classe, l'enfant s'approprie rapidement des termes de la langue comme « je lis » pour signifier qu'il regarde un livre. Il pose des questions sur les mots en les montrant du doigt. Dès les premières journées de classe, il s'empresse de désigner les lettres de son prénom et de les nommer ou encore il observe que le prénom de l'enseignante ou de l'un de ses amis commence par la même lettre que le sien.

Comme il est mentionné précédemment, la conscience de la communication écrite au préscolaire fait référence aux connaissances que l'enfant possède de la langue avant son entrée dans l'apprentissage formel.

À titre d'illustration, les sections suivantes présentent des activités qui ont été expérimentées en classe maternelle tout au cours d'une année scolaire. Elles visent le développement de la conscience de l'écrit.

Dès la première journée d'école, l'enfant est placé dans un contexte réel de communication écrite. La toute première activité commence par le message du matin (Giasson, 1995). Celui-ci est écrit sur un chevalet de conférence et lu par l'enseignante ou l'enseignant puis suivent des jeux. Tout au long de l'année, différents jeux de lecture servent à stimuler l'intérêt de l'enfant pour l'écrit . Voici des exemples de messages du matin.

Il s'avère important de commencer l'année en rédigeant des messages du matin qui ont une structure semblable, c'est-à-dire qui comportent les mêmes salutations que l'enseignante ou l'enseignant adresse aux enfants pour les accueillir. De la sorte, ils peuvent, entre autres choses, faire le lien entre les deux formes de communication parce qu'ils réalisent que ce qui se dit peut se lire et s'écrire. Il importe également que chaque message soit signé. Les enfants prennent alors conscience qu'un message a un début et une fin et qu'ils peuvent prévoir son contenu.

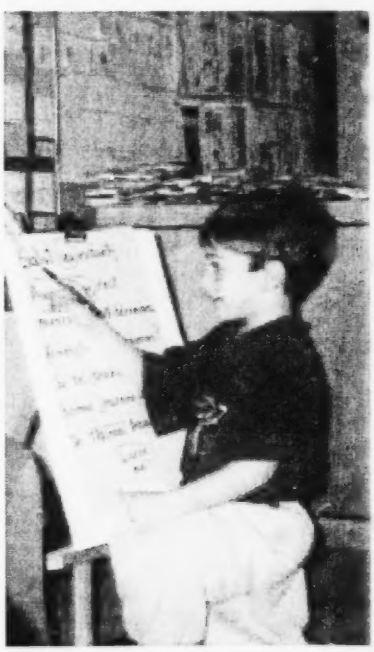
Giasson (1995) mentionne que cette façon de procéder, en plus de permettre à l'enfant de se rendre compte qu'il y a un lien entre l'oral, la lecture et l'écriture, permet également de mettre l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue écrite. En émettant des hypothèses sur le message, les enfants se familiarisent avec les concepts de lettre, de mot, de ponctuation ou avec tout autre terme technique de la langue écrite. Tous les jours, avant la lecture du message, l'enseignante ou l'enseignant fait avec les enfants différentes activités ludiques comme trouver des lettres, des mots connus ou un signe de ponctuation pour arriver à découvrir le sens du message. Ces activités suscitent leur intérêt pour la langue écrite.

Notre expérience nous motive à partager certaines observations. Les enfants nous étonnent toujours dès les premiers jours d'école. Lorsqu'un message du matin est affiché, ils s'empressent en effet d'émettre toutes sortes d'hypothèses: « Ha! Moi, je connais cette lettre »; « C'est ton nom, je crois. »; « Qu'est-ce que tu nous as écrit? »; « C'est quoi ce petit dessin-là? » en indiquant du doigt le point d'interrogation. Par conséquent, nous nous attendons à nous faire poser des questions. Profitant de la curiosité des enfants, nous leur répondons sans hésitation et leur fournissons ainsi de l'information sur les mots techniques de la langue écrite; de la sorte, ils intègrent le vocabulaire qui régit celle-ci.

À l'aide du message du matin, il est possible d'organiser d'autres activités ludiques. Entre autres choses, les enfants peuvent, à tour de rôle, montrer du doigt ou encercler les lettres ou les mots qu'ils connaissent. Évidemment, en début d'année, certains éprouvent plus de difficultés que d'autres à reconnaître des signes graphiques. Ils peuvent toutefois demander l'aide du groupe ou tenter de repérer la première lettre de leur prénom. L'enfant qui ne reconnaît rien dans un message, ce qui arrive très rarement, sera quand même heureux d'avoir eu la chance d'essayer. Il sait que l'activité sera répétée le lendemain matin. L'important, c'est de permettre aux enfants de faire des tentatives même s'ils ne maîtrisent pas tous les mécanismes de la langue écrite. Nous montrons aux enfants que nous accordons beaucoup de valeur à cette activité en y accordant du temps. Il est essentiel qu'ils perçoivent les activités comme des jeux.

Liste des connaissances techniques de la langue écrite dont l'acquisition peut être stimulée à la maternelle

- Différencier l'acte de lire de celui d'écrire.
- Savoir qu'un texte se lit de gauche à droite et de haut en bas.
- Suivre un texte avec un doigt.
- Apprendre à faire le retour à la ligne suivante.
- Apprendre que ce qui se dit peut se lire et s'écrire.
- Différencier une lettre d'un dessin.
- Nommer et reconnaître les 26 lettres de l'alphabet.
- Connaître les concepts de lettres minuscules et majuscules.
- Connaître les différents sons des lettres.
- Savoir que des combinaisons de lettres forment différents sons.
- Savoir que des combinaisons de lettres forment des mots.
- Savoir que des mots forment des phrases.
- Savoir ce qu'est une syllabe.
- Savoir qu'entre chaque mot, il y un espace.
- Reconnaître un point.
- Reconnaître un point d'interrogation.
- Reconnaître un point d'exclamation.
- Reconnaître une virgule.
- Reconnaître une apostrophe.
- Reconnaître les guillemets.
- Reconnaître les accents aigus, graves et circonflexes.
- Reconnaître les trémas.
- Savoir quand utiliser les différents signes de ponctuation.



Modèles de messages du matin

(Première journée)

Bonjour les amis,

Aujourd'hui, c'est votre première journée d'école.

Je vous souhaite une bonne journée d'école.

Je vous aime beaucoup.

Marie

(Au moment opportun)

Allô ! les amis,

Aujourd'hui, c'est le mardi 2 février 2000.

Aujourd'hui, la maman de Justine vient nous visiter.

Je vous souhaite une bonne journée d'école.

Je vous aime !

Marie

(À la mi-année)

Salut !

Comment ça va ?

Avez-vous passé une belle fin de semaine ?

Aujourd'hui, c'est le lundi 2 février 2000.

Aujourd'hui, c'est la fête de Simon. Il a 6 ans.

Bonne fête !

Cet après-midi, nous aurons la visite du papa de Louis-Philippe.

Il nous lira une histoire.

Je vous souhaite une bonne journée d'école.

Je vous aime beaucoup.

Marie

La lecture d'histoires se fait à un moment précis de la journée. Il faut savoir tirer profit des lectures en invitant en classe, comme modèles, des élèves de d'autres groupes, des parents, la direction de l'école ou des membres du personnel. Giasson (1995) mentionne que l'objectif à atteindre est de mettre les enfants en contact avec des lecteurs qui leur servent de modèles.

De même, l'auteure suggère que l'enseignante ou l'enseignant rédige une lettre d'invitation avec les enfants pour leur présenter un modèle de scripteur. Bien sûr, il n'est pas question de leur demander de l'écrire; il s'agit plutôt de retenir leurs suggestions. L'intention, c'est d'utiliser un contexte signifiant pour les initier à l'écrit. À la fin de la lettre, l'invité est prié de confirmer sa présence par écrit. Cette demande démontre l'utilité et l'importance de la langue écrite.

Pendant la période de lecture, il ne s'agit pas de lire l'histoire du début à la fin sans réaliser d'intervention. Bien au contraire ! Quelques auteurs dont Giasson résument ces interventions en trois temps : avant, pendant et après la lecture.

- Demander aux enfants en quoi l'histoire consiste d'après la page couverture.
- Mettre le titre en évidence.
- Parler de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur.
- Définir certains mots du texte.

- S'assurer que tous les enfants voient les images au cours de la lecture.
- Laisser les enfants parler de leurs propres expériences liées à l'histoire, montrer du doigt une image, une lettre ou un mot connus, poser des questions.
- Prédire ce qui va arriver.

- Inciter les enfants à raconter l'histoire dans leurs mots.
- Faire faire aux enfants des liens avec leur propre expérience.
- Demander aux enfants de reconnaître des lettres, des mots.
- Parler de la ponctuation.
- Revenir sur les images.

La lecture libre se vit au quotidien. Tous les jours, l'enseignante ou l'enseignant accorde de dix à quinze minutes aux enfants pour qu'ils lisent leur volume préféré. Cette activité leur permet de choisir des livres et d'imiter les comportements des lecteurs. Giasson (1995) mentionne qu'il faut encourager les enfants à lire en mettant des volumes à leur disposition. Une variante : demander à un enfant qui le désire de présenter son coup de cœur au groupe, soit un livre intéressant qu'il a consulté durant la période de lecture libre. Il peut mentionner notamment ce qu'il a aimé dans ce livre ou montrer une ou des images qui l'ont attiré, ce qui pourrait fort bien inciter d'autres enfants à le lire.

Dans nos classes de maternelle, les histoires rédigées en grand groupe s'avèrent les plus populaires. Habituellement, en équipe de trois ou quatre, les enfants les regardent avec intérêt et enthousiasme, puisque ce sont eux les auteurs !

Pour arriver à créer des histoires collectives, il faut inviter les enfants à devenir eux- mêmes auteurs et illustrateurs, à l'occasion de l'Halloween, de Noël, de la Saint-Valentin, de Pâques ou sur un sujet concernant une autre thématique.

La rédaction des histoires collectives peut se dérouler le matin, parce qu'il est facile d'avoir l'attention des enfants au début de la journée. Après la lecture de plusieurs histoires et l'explication des éléments d'un livre, l'enseignante ou l'enseignant leur demande s'ils se sentent capables, eux aussi, d'écrire des livres, d'en être les auteurs. Certains diront oui, d'autres non. Il faut alors leur faire comprendre qu'un livre est écrit par une personne et que ce sont ses idées et ses mots à elle qui se retrouvent dans l'histoire. Il s'agit de les amener à se rendre compte que toutes les histoires qu'ils ont en tête peuvent être écrites.

Toutefois, les enfants doivent savoir qu'en rédigeant une histoire collective ils ne pourront pas écrire les phrases de tout un chacun, mais seulement les idées du groupe. L'important consiste à donner la chance à tous de s'exprimer. À titre d'exemple, si le groupe décide d'écrire une histoire sur la fête de Noël, l'enseignante ou l'enseignant leur propose d'écrire la première page pour le mettre sur une piste. Tout le texte est écrit par l'adulte sur un chevalet de conférence au jour le jour. Lorsque les idées des enfants se recoupent, il faut leur faire comprendre qu'ils disent la même chose dans des mots différents. C'est ainsi qu'au fil des jours s'écrit une histoire collective. Cette activité peut prendre de quatre à cinq jours. Chaque séance d'écriture dure environ quinze minutes, le temps de trouver des idées et de les coucher sur papier.

Une fois l'histoire composée, il faut expliquer aux enfants que le premier jet n'est qu'un brouillon et qu'il y a encore des étapes importantes à franchir avant de la publier : trouver un titre et un nom d'éditeur; signer en tant qu'auteurs. Lors de la rédaction des premières histoires collectives, le texte est transcrit par l'enseignante ou l'enseignant. Ce n'est que plus tard que les enfants écrivent, en équipe de deux, les phrases au propre. Ils choisissent aussi la page qu'ils veulent dessiner, une fois que l'histoire est relue. Puis viennent la mise en pages et l'assemblage du livre. Il ne reste enfin qu'à faire des jeux de lecture pour pouvoir le présenter à un public.

Dans cette optique, les enfants assimilent ce qu'ils peuvent. Le rythme d'apprentissage de chacun est respecté. La stimulation précoce de la communication écrite s'avère un moyen puissant et bénéfique. Les enfants en difficulté en sortent réellement gagnants. L'approche du langage intégré préconise de faire entrer les enfants dans le monde de la communication écrite avant de commencer l'apprentissage structurée de la lecture et de l'écriture. Mis rapidement en situation de réussite, ils acquièrent un sentiment de compétence et construisent leur perception du contexte scolaire. Tardif (1992) rapporte que « l'enfant à son arrivée en maternelle s'attend à réaliser des nouveaux apprentissages intéressants et stimulants ».

Thériault (1996) mentionne que, dans le développement de la conscience de l'écrit, « l'apprentissage se fait sans enseignement systématique et toujours dans un contexte de vraie communication ». L'auteure souligne également que les enfants de la maternelle possèdent déjà des connaissances en langue écrite et que le système scolaire ne peut nier cette réalité. Elle affirme « qu'un enseignant qui ne tient pas compte du bagage et des acquis de l'enfant risque de retarder son évolution ». Plus loin, elle se demande ceci : « Comment l'enfant peut-il construire son savoir sur l'écrit

dans un environnement dépourvu de stimuli appropriés? Comment peut-il développer des attitudes positives envers la lecture et la production écrite et prendre l'habitude de lire dans un univers vide d'écrit? « N'oublions surtout pas que, en leur donnant accès au monde de la communication écrite, nous facilitons la transition des enfants de la maternelle à la première année; elle se réalisera par conséquent dans un contexte harmonieux. Les enfants se prêtent avec fierté et enthousiasme à des activités comme celles qui sont décrites dans ce texte.

En somme, les enfants doivent avoir la possibilité d'essayer d'écrire, c'est-à-dire de faire un dessin spontané, d'imiter des mots et de présenter le tout à un public. Selon le rythme de chacun, les réalisations se rapprochent plus ou moins des écrits des adultes. L'important, c'est de leur fournir des contextes pour qu'ils puissent faire comme si... Quand l'adulte lui demande ce que veut dire écrire, il est fort étonnant d'entendre les enfants dire « c'est faire des lignes... », « c'est faire des « v »... ». Dans certains contextes, il sera uniquement question d'écrire leur petit message en utilisant « l'écriture inventée » (Boudreau, 1993, p. 188) ou , dit autrement, « tu écris comme un enfant de 5 ans ». On voit apparaître des gribouillis ou des lignes de « V » ou de « A » au bas des productions de dessins.

André Moreau Ph. D. est professeur à l'Université du Québec à Hull et Lucie Landry M. Ed. est orthopédagogue et enseignante à la maternelle à la Commission scolaire du Val-des-Cerfs à Granby.

Références bibliographiques

BOUDREAU, G. *Le langage intégré : un visa pour l'ALPHA POP*, Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1992.

BOUDREAU, G. *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993.

CHARRETTE-POIRIER, E., et M. LEPAILLEUR-GERMAIN. *Je joue et j'apprends*, Vanier, Ontario, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1995.

DOLTO, F. *Tout est langage*, Paris, Livre de Poche, 1987.

DOWNING, J. et J. FIJALKOW. *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.

FIJALKOW, E., et J. FIJALKOW. « L'entrée dans l'écrit II, L'écriture inventée au cycle des apprentissages », Étude génétique, *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 1991, p. 125-167.

GIRARD, N. « L'écrit a-t-il une place au préscolaire? », *Québec-Français*, 84, 1992, p. 10-14.

GIASSON, J. *La lecture de la théorie à la pratique*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1995.

GIASSON, J., et J. THÉRIAULT. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1995.

GOUPIL, G. *La maternelle : des mots qui parlent*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2000.

GRÉGOIRE, J., et B. PIÉNART. *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leur implication diagnostique*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

GILABERT, H. *Apprendre à lire en maternelle*, Paris, ESF Éditeur, 1992.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

THÉRIAULT, J. *J'apprends à lire... Aidez-moi !*, Montréal, Éditions Logiques, 1996.

Mais moi, comment ai-je appris à enseigner ?

Selon les orientations de la réforme actuelle des programmes des écoles primaires et secondaires, les enseignants devront faire acquérir des compétences aux élèves et non seulement des savoirs livresques, désarticulés, fragmentés et décontextualisés. Certains s'opposent cependant à cette approche par compétences soutenant qu'il s'agit encore là d'une nouvelle mode passagère dont l'efficacité et les limites n'ont pas été suffisamment documentées. D'autre l'encensent au nom d'un meilleur apprentissage de la part des élèves. Ni panacée évidemment, ni insignifiance non plus, le modèle de l'apprentissage des compétences vaut la peine qu'on y réfléchisse, d'autant plus qu'on aurait tort comme enseignant d'administrer aux élèves cette médecine qu'on se refuserait à soi-même en tant qu'apprenti.

Nous avons tenté de répondre à la question suivante : comment les enseignants ont-ils acquis leur compétence pour enseigner ? Autrement dit, comment ont-ils appris à maîtriser leur métier ? Comment ont-il fini par ressentir un sentiment de compétence dans l'exercice de leurs fonctions ? Dans ce dessein, nous nous sommes appuyés sur des entrevues réalisées auprès d'enseignantes et d'enseignants de métier (150) et d'observations en classe. Mais avant de voir ce que les enseignants nous disent sur cette question, commençons par définir brièvement la notion de compétence.

Une définition floue

Savoir enseigner ne consiste pas tant à discourir sur le métier qu'à savoir (le) faire, c'est-à-dire à mobiliser et à incorporer dans le processus même du travail des connaissances au service de l'action concrète et de ses buts. Ainsi, on peut appeler « compétence » le savoir-faire au travail. Les compétences, les savoir-faire sont des modalités pratiques d'utilisation des connaissances, appliquées dans des situations appropriées, par des comportements et des attitudes typiques au regard des finalités d'une tâche précise. Être compétent, c'est être capable d'utiliser et d'appliquer des procédures pratiques appropriées dans une situation de travail concrète. En ce sens, on peut dire que la notion de compétence correspond aux « savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans diverses situations de travail » (Montmollin, 1996, p. 193). Une personne « sait faire » quelque chose lorsqu'elle montre, par ses comportements et ses attitudes concrètes, comment elle opère en agissant de telle ou telle manière : les savoir-faire (ou les compétences) sont donc une dimension de l'action elle-même et non nécessairement le résultat d'une réflexion théorique sur l'action. Savoir-faire, c'est maîtriser jusqu'à un certain point une pratique et, par conséquent, l'acteur compétent n'est pas tant celui qui comprend intellectuellement les procédures à appliquer que celui qui les met en action dans le travail.

Mais si les compétences sont en quelque sorte des savoirs d'action, des savoir-agir ou des savoir-faire dans l'action, comment les acquiert-on dans l'enseignement ?

Une formation initiale ?

On sait aujourd'hui que l'acquisition de compétences professionnelles constitue, dans les divers métiers et professions, un processus complexe qui excède largement les seules dimensions cognitives liées à l'apprentissage des techniques et procédés du travail. L'acquisition de compétences professionnelles se réfère à un processus multidimensionnel où interviennent des aspects identitaires (personnalité du travailleur, conception de soi, sentiment personnel de compétence, etc.), sociaux (évaluation par les pairs, les autorités, les clients, etc.), temporels (compétences découlant de l'histoire de vie, de la formation professionnelle et de l'évolution de la carrière) et pratiques (développement de routines et de procédures concrètes d'action liées à la réalisation de tâches précises). Ce processus multidimensionnel est d'autant plus complexe qu'on s'éloigne des métiers techniques portant sur des objets matériels et qu'on se rapproche des professions basées sur des relations avec des êtres humains. Travailler avec des êtres humains nécessite l'acquisition d'un large spectre de compétences qui ne se réduisent jamais à des savoir-faire techniques. Comment ce processus se déroule-t-il concrètement dans l'enseignement ? Comment et où les enseignants ont-ils appris à maîtriser leur métier ?

Dans leur formation initiale ? Pas vraiment selon les enseignants. Plusieurs études nord-américaines ont mis en évidence la faible valeur que les enseignants de métier accordent à leur formation initiale, peu importe son origine : université, école normale, institut de formation des maîtres, etc. Ils privilégient au contraire l'expérience concrète qu'ils ont du métier et la considèrent comme la véritable source de leur compétence professionnelle. En effet, les propos des enseignants (du moins ceux d'avant la réforme des nouveaux programmes de formation des maîtres) sur leur formation initiale sont généralement teintés par une dominante négative. Cela peut s'expliquer par la primauté qu'ils accordent à la pratique qui devient en quelque sorte le « lieu de vérité » des apprentissages effectués en formation initiale. Plusieurs novices ont en effet vécu douloureusement le choc de la « dure réalité » des groupes d'élèves et de l'école, réalité à laquelle leur formation initiale les avait, semble-t-il, insuffisamment préparés. Il est donc normal qu'ils l'évaluent de manière assez critique et émettent à son endroit plusieurs réserves : formation trop théorique, fragmentée, trop éloignée des tâches concrètes de la classe et dont les contenus sont peu applicables et peu opératoires, etc. Ces réserves sont d'autant plus grandes que les nouveaux enseignants traversent souvent, au début de leur carrière, une phase de survie professionnelle, où ils doivent apprendre à composer avec une nouvelle réalité dans une situation souvent difficile et avec des moyens insuffisants. L'école où ils enseignent les laisse souvent à eux-mêmes et ils doivent faire face en solitaires à de nombreux défis, sans pouvoir compter bien souvent sur l'appui de leurs collègues plus expérimentés.

Il convient cependant de noter que les nouveaux programmes de formation des enseignants et enseignantes semblent davantage appréciés aussi bien par les étudiants en formation initiale que par les enseignants qui les accueillent dans les écoles. Aux dires de plusieurs, la réforme des programmes, mise en oeuvre en 1994, s'est traduite par une augmentation sensible de la qualité de la formation et par un plus grand professionnalisme aussi bien du côté des universitaires que du côté des milieux de pratique.

Une formation pratique ?

Par ailleurs, on observe que lorsque, à l'inverse, certains enseignants portent un jugement globalement positif sur leur formation, c'est notamment lorsque celle-ci a su les mettre en contact avec la réalité du travail de l'enseignant et les y préparer. Pour que des connaissances universitaires et théoriques soient considérées comme valables et utiles par les enseignants, il faut donc qu'ils en voient l'utilité dans leur enseignement, autrement ils auront tendance à les remiser au rayon des « belles théories ». À cet égard, beaucoup d'enseignants interrogés sur leur formation initiale ont mentionné le caractère fondamental de leur expérience de stages en milieu scolaire. Dans bien

des cas, les stages ont été pour eux des lieux d'apprentissage réel du métier d'enseignant et comme une sorte d'épreuve de vérité essentielle quant à leur capacité d'enseigner. C'est là, selon eux, qu'ils ont appris à enseigner, c'est là qu'ils ont découvert s'ils étaient capables de maîtriser les exigences et les contraintes de leur métier.

En ce qui concerne la formation initiale, on peut donc dégager des entrevues le caractère central des stages et des connaissances constitutives de la personne qui enseigne. On remarque cependant quelque chose de particulier dans le rapport des orthopédagogues à leur formation. Il semble qu'ils soient davantage que leurs collègues de l'enseignement ordinaire portés à valoriser certains savoirs théoriques ou généraux sur l'enfant et l'adolescent, sur l'apprentissage et la pédagogie correctrice. Cela tient fort probablement à l'importance qu'avaient, dans les décennies précédentes, la psychologie scientifique et le modèle psychomédical comme sources de légitimation de cette pratique. De même, les éducatrices formées pour la maternelle à l'époque où l'éducation préscolaire démarrait expriment un point de vue en partie semblable à celui des orthopédagogues: elles sont heureuses d'avoir reçu une formation spécialisée.

Finalement, à la différence de la formation initiale qui est jugée assez négativement (sauf pour les stages et certains cours et moins pour les nouveaux programmes de formation des enseignants et enseignantes), le perfectionnement à l'université est évalué par les enseignants d'une manière somme toute positive quand il est orienté, à la demande même de ces derniers, vers les savoir-faire, l'outillage et les techniques d'intervention. En outre, dans plusieurs cas, le perfectionnement est aussi l'occasion pour les enseignants de s'aérer l'esprit, de prendre une distance bienfaisante par rapport aux urgences de la pratique quotidienne. En ce sens, le perfectionnement n'est pas seulement une façon d'aller chercher des savoirs utiles: il répond bien souvent à des besoins de développement professionnel, voire de croissance personnelle.

On voit bien, à la suite de ce qui précède, que l'expérience du métier est à la base même de l'acquisition de leurs compétences pour les enseignants. Or, à notre avis, le fait que l'expérience soit si importante par rapport à la formation ne doit pas être considéré comme un phénomène évident, comme une réponse claire et certaine des praticiens, mais bien comme le point de départ d'un problème. En effet, il faut envisager ici trois éléments pour bien comprendre tout le poids accordé à l'expérience et, en conséquence, la faible valeur reconnue à la formation initiale: la faiblesse de la socialisation professionnelle lors de la formation initiale, le rapport des enseignants à l'ensemble des autres connaissances ne provenant directement ni de leur pratique et ni de leur expérience, et enfin, les caractéristiques particulières à cette fonction qui tendent à amplifier, voire à exagérer l'importance du rôle que l'expérience joue comme source première de la compétence professionnelle. Considérons brièvement chacun de ces éléments.

L'expérience elle-même ne doit pas être isolée, dans sa position et sa valeur relative, des autres sources de formation, de connaissance et de savoir-faire. En d'autres termes, la valeur de l'expérience ne s'établit pas en elle-même, mais par différenciation et comparaison avec les autres sources d'apprentissage du métier. La socialisation professionnelle est donc une sorte de processus d'apprentissage par imprégnation qui se produit ou non dans la formation selon la distance existant entre les contenus de formation et l'activité professionnelle proprement dite. C'est donc uniquement en raison de la place qu'elle occupe dans le processus global de formation des enseignants et enseignantes que l'expérience acquiert une signification et une importance particulières. Plusieurs explications ont été avancées à ce propos: l'éclatement de la formation, son caractère trop abstrait, etc. Mais il faut compléter ces explications par le faible degré de socialisation qui

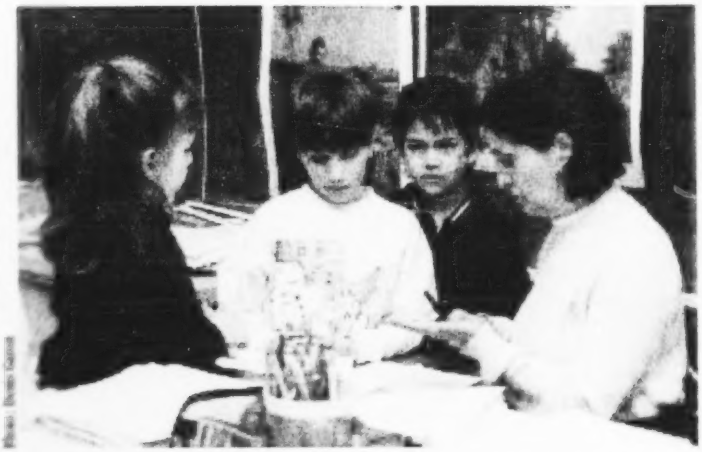


Photo : Denis Gagné

caractérise la formation des enseignants et enseignantes dans les universités, particulièrement en Amérique du Nord, ainsi que par le faible prestige social et symbolique de cette même formation. À ce sujet, il est révélateur de comparer les résultats de l'étude que Chapoulie (1987) a consacrée à la compétence pédagogique des enseignants du secondaire en France dans les années 70 avec les constats actuels. Sans entrer dans une analyse détaillée de cette question, disons simplement que cet auteur met en évidence, contrairement au modèle nord-américain, l'existence d'une socialisation forte des enseignants du secondaire formés dans les établissements d'enseignement supérieur français, qui valorisaient à ce moment la connaissance disciplinaire et la culture générale « verbo-intellectuelle » plutôt que la pédagogie. Cette valorisation était accompagnée d'un important prestige social et renforcée par des hiérarchies internes du corps enseignant français. Il en découlait que cette catégorie d'enseignants, loin de mépriser ou de dévaloriser leur formation professionnelle au profit du savoir d'expérience, la valorisaient au contraire, en accordant peu de crédit à l'expérience pédagogique issue du travail quotidien. Nous avons donc ici un cas contraire au modèle nord-américain, où la formation des enseignants et enseignantes est peu valorisée, peu prestigieuse, offrant peu de valeurs nobles à adopter. Dans les deux cas, il est intéressant de constater que la valeur et la nature même de l'expérience dépendent étroitement de la socialisation professionnelle antérieure et du poids à la fois social et symbolique qu'y occupe la formation et qu'elles ne découlent pas de la seule pratique du métier et du travail en classe. En ce sens, l'expérience est aussi une façon de prolonger un certain nombre de schèmes de pensée et de pratique acquis au cours de la socialisation à l'étape de la formation initiale et de leur donner un sens au regard du travail. Au Québec, et plus largement en Amérique du Nord, le passage entre la formation initiale et l'expérience du travail est, de ce point de vue, non pas une rupture cognitive entre deux systèmes de connaissances — la connaissance théorique et le savoir pratique —, mais plutôt une sorte de creux, de mise à distance qui s'instaure entre des formés et leur formation, dans laquelle ils ne trouvent ni prestige, ni récompense, ni modèle d'identification professionnelle.

Comme l'ont montré Tardif, Lessard, et Lahaye (1991), les enseignants de métier utilisent dans leur travail de nombreuses connaissances provenant des disciplines scolaires qu'ils doivent enseigner, des programmes qu'ils ont à appliquer et suivre, etc. Or ces connaissances, peu importe qu'elles proviennent de la formation professionnelle, des disciplines scolaires ou des programmes, semblent toujours plus ou moins de seconde main. Elles s'incorporent effectivement à la pratique enseignante mais sans être produites ou légitimées directement par elle. Le rapport des enseignants à ces connaissances est celui de « transmetteurs », de « por-

teurs» ou «d'objets» (par exemple, pour la recherche universitaire), mais non de producteurs d'une ou de connaissances qu'ils pourraient imposer comme gage de légitimation sociale de leur fonction et comme lieu de vérité de leur pratique. Pour le dire autrement, la profession d'enseignant ou d'enseignante se définit par rapport aux savoirs, à la connaissance, mais elle semble incapable de définir une connaissance produite ou contrôlée par ceux qui l'exercent.

Soulignons que les connaissances disciplinaires et curriculaires que possèdent et transmettent les enseignants ne sont pas produites et contrôlées par eux. Les enseignants ne sont pas à l'origine de la définition et de la sélection des savoirs que l'école et l'université transmettent. Ils ne contrôlent pas directement ni même indirectement le processus de définition et de sélection des savoirs sociaux qui sont transformés en connaissances scolaires (disciplinaires et curriculaires) à travers les catégories, les programmes, les matières, les disciplines que le système éducatif produit et impose comme modèle de la culture savante. De ce point de vue, on peut affirmer que les connaissances disciplinaires et curriculaires se situent dans un rapport d'extériorité à la pratique enseignante. Dans le même sens, à la différence des professions établies, les enseignants n'ont à peu près aucun pouvoir sur les connaissances à la base de leur formation (sciences de l'éducation, théories pédagogiques, didactiques, etc.), qui dépendent de l'université et de son corps de formateurs et de chercheurs, ainsi que de l'état et de son corps de «décideurs» déterminant les règles de leur qualification professionnelle. Pas plus qu'ils ne contrôlent la définition et la sélection des connaissances curriculaires et disciplinaires, les enseignants ne contrôlent la définition et la sélection des connaissances théoriques et pédagogiques transmises par les établissements de formation des enseignants (universités, écoles normales, etc.). Encore là, le rapport des enseignants à leur formation professionnelle apparaît comme un rapport d'extériorité : les universités, les formateurs et les chercheurs universitaires assument les tâches de production et de légitimation des connaissances éducatives et pédagogiques, tandis que les enseignants doivent se les approprier, dans leur formation, comme des normes et des éléments de leur compétence professionnelle, elle-même sanctionnée par l'université, les autorités scolaires et l'État.

À notre avis, le rôle éminent que les enseignants accordent à leur expérience de travail constitue précisément une réponse à la fois pratique et symbolique à cette situation. Aux connaissances produites en dehors du métier et par d'autres qu'eux, les enseignants opposent justement l'intériorité de l'expérience comme lieu de vérité de leur travail quotidien. C'est pourquoi le savoir d'expérience a précisément la figure de l'intériorité par opposition au formalisme et à l'objectivisme de la connaissance savante. Ce savoir est de l'ordre du vécu, de la personne, de la subjectivité, du temps que le Soi professionnel met à apprendre des certitudes que personne ne peut apprendre ni découvrir à sa place. L'expérience du travail n'est donc pas qu'une source de connaissances pour les praticiens, elle est aussi et en même temps une façon d'affirmer et d'opposer aux connaissances abstraites, formalisées, savantes, un savoir issu de l'intimité du travail, de l'humanité du métier, de l'interaction vivante avec des élèves. Il n'est qu'à voir le mépris, caché ou professé, dans lequel on tient la pédagogie chez les élites intellectuelles et universitaires, pour saisir en quel sens la valorisation de l'expérience peut être d'une certaine façon la riposte d'un groupe de travailleurs dont la tâche consiste à former l'intelligence mais sans posséder les ressources et le prestige des intellectuels.

Enfin, pour comprendre l'importance que les enseignants accordent à l'expérience par rapport à leur formation initiale, il est nécessaire de contextualiser ce jugement et de voir en quoi il dépend des caractéristiques de l'enseignement comme travail. De ce point de vue, on peut penser que l'expérience est importante parce que cette profession possède certains traits caractéristiques qui rendent inévitable une surestimation de l'expérience par rapport à la formation. L'enseignement est un travail fortement personnalisé. De ce point de vue, la personnalité de l'enseignant constitue un élément intrinsèque du processus de travail. Elle n'est pas qu'un moyen stratégique pour devenir membre de cette profession, elle représente aussi une composante fondamentale des technologies de l'interaction et de la tâche. Dans les professions où la formation professionnelle est forte et efficace en ce qui regarde la socialisation, les prédispositions des membres importent moins avec le temps, car elles tendent à fusionner avec les valeurs et les normes à la base de l'activité. Mais dans les professions où la formation et la socialisation sont faibles, les valeurs, les orientations et les prédispositions des membres influent durablement sur le travail. Or tel est le cas de l'enseignement (Lortie, 1975).

Dans les professions où l'apprentissage se fait sur le tas, l'expérience personnelle et le tâtonnement occupent une grande place — et c'est encore une fois le cas de l'enseignement — la personne même du travailleur, ce qu'il fait et ce qu'il est deviennent des éléments clefs dans l'acquisition de l'expertise professionnelle et de sa reconnaissance par les pairs et les autorités de l'organisation à laquelle il appartient.

On constate que la formation professionnelle est récente dans l'enseignement et l'on observe peu de changements profonds ou majeurs dans la façon de former les enseignants. Les établissements de formation des enseignants s'occupent peu en général de la formation à l'enseignement réel, qu'ils laissent au milieu de pratique. En arrivant dans le métier, les nouveaux et jeunes enseignants ne trouvent pas forcément dans leur formation les moyens et les outils qui pourraient les aider à résoudre immédiatement les difficultés que comportent certaines situations de travail.

Ces quelques caractéristiques relatives à la profession de l'enseignant dessinent donc le profil d'un travail où les qualités personnelles et l'expérience quotidienne sont vraiment centrales dans la maîtrise de la tâche, dans l'acquisition de la compétence et dans le façonnement de l'identité professionnelle. Aussi n'est-il pas du tout étonnant de voir les enseignants valoriser l'expérience au détriment de la formation. Dès lors, tout concourt à faire de l'expérience la source véritable de l'apprentissage professionnel. De ce point de vue, l'enseignement est représentatif d'un grand nombre de professions où les travailleurs doivent apprendre à travailler en travaillant. Pour les métiers et les professions d'interactions humaines, cet apprentissage est d'autant plus important qu'il existe encore peu de connaissances codifiées, de savoirs formels, de techniques objectives pouvant servir de guide sûr aux travailleurs dans l'accomplissement de leur tâche.

En résumé, les jugements que les enseignants portent sur leur formation illustrent non seulement l'importance de la pratique, mais aussi les ressorts sociaux qui contribuent à faire de l'expérience la source du savoir professionnel. Si l'expérience du travail est tellement importante, ce n'est pas uniquement à cause de la «nature» de l'enseignement, mais également parce que l'enseignement se voit cantonné dans cette «connaissance expérienciée» par toute l'organisation socioéducative. Autrement dit, l'expérience du travail a bien son fondement dans l'accomplissement du travail, mais cette fondation de la connaissance du travail par le travail est elle-même le résultat d'un système social de formation qui érige l'intériorité de la pratique professionnelle en instance de vérité pour les praticiens.

La compétence ne se manifeste pas seulement par la mobilisation de savoir-faire en contexte. Pour pouvoir fonctionner, les enseignants doivent également développer un «sentiment de compétence» par rapport à leur enseignement. En d'autres mots, la compétence professionnelle dans l'enseignement n'est pas uniquement de l'ordre des savoir-faire; elle renvoie aussi à l'évaluation que les enseignants font de leur propre travail. Liée à la maîtrise de l'action et au sentiment de cette maîtrise, la compétence devient donc un élément important dans la définition de l'identité professionnelle des enseignants (Tardif et Lessard, 1999).

Lorsqu'on interroge les enseignants sur leur compétence, plusieurs d'entre eux soulignent la difficulté

Photo : Denis Gagnon

qu'ils ont à s'évaluer. Certains parlent de leurs dilemmes et de la difficulté d'être un bon enseignant. De plus, certains avouent ne jamais être sûrs de leur compétence. Le doute professionnel est donc présent chez plusieurs, accompagné de l'anxiété causée par la crainte de se tromper. De plus, le sentiment de compétence est constamment remis en question parce que les enseignants renouvellent beaucoup leurs pratiques. À cet égard, les transformations actuelles des programmes ne manqueront pas de causer un déséquilibre chez plusieurs. Les différences entre les pratiques des collègues sont aussi des occasions de doute qui freinent la confirmation de leur sentiment de compétence. Certains ont tellement peu de moyens qu'ils refusent d'assumer la responsabilité de l'échec de leurs élèves et affirment ne pas s'interroger sur leur compétence.

Par ailleurs, les enseignants mettent en évidence certains jugements normatifs qu'ils utilisent pour évaluer leur compétence. Ces jugements dérivent soit des autres acteurs scolaires ou d'autres aspects de la vie scolaire (la perception des directions d'école, des parents ou des collègues ou encore la réussite de leurs élèves aux évaluations en classe — évaluation formative ou sommative — ou à celles qui sont faites par la commission scolaire), soit de critères internes qui sont plutôt de l'ordre du « feeling » (sentiment). Les enseignants parlent alors d'une certaine confiance en soi, d'une sagesse, du plaisir qu'ils ont et de celui de leurs élèves ou encore du sentiment d'être à l'aise. De plus, l'analyse fait apparaître certaines particularités des éducatrices et éducateurs de maternelle et des enseignants et enseignantes du primaire, notamment, la présence de jugements liés à la relation affective que les enseignants établissent avec leurs élèves et, aussi, un doute plus marqué par rapport à l'évaluation de leur travail.

La perception des autres

Parce qu'il exerce un métier de relations humaines dans un établissement scolaire où agissent d'autres personnes, parce que son travail lui-même est une pratique sociale visant un changement social chez autrui, l'enseignant peut difficilement échapper aux jugements des autres. C'est pourquoi la perception des autres constitue un critère important dans l'évaluation de sa propre compétence. Mais qui sont ces « autres » et comment leurs jugements interviennent-ils concrètement ?

L'opinion des collègues semble être un critère important pour les enseignants. La collaboration avec ses pairs permet à chacun de se rassurer quant à ses compétences et de rajuster le tir au besoin. De même, l'arrivée dans une nouvelle école oblige les enseignants à se dépasser afin de prouver leur compétence. Par ailleurs, l'évaluation des collègues comporte aussi un envers. Par exemple, au même titre que l'opinion des collègues motive beaucoup, cette pression au dépassement de soi peut, à la longue, devenir très épuisante. De plus, l'évaluation des autres est surtout informelle. Elle existe sous le mode de la rumeur. Celle-ci finit toujours par laisser filer celui qui, dans l'école, est le plus ou le moins structuré, ou encore celui qui travaille beaucoup ou peu. La perception de la direction d'école est aussi une préoccupation pour les enseignants en ce qui a trait à l'évaluation de leur compétence. Les raisons sont évidentes dans les cas où l'enseignant cherche du travail. En effet, il ne suffit pas d'être compétent, encore faut-il que l'autre s'en rende compte. La perception de la direction peut aussi être une source potentielle de valorisation. Répondre aux critères de sélection, c'est, d'une certaine manière, faire reconnaître sa compétence. Par ailleurs, assez paradoxalement, un enseignant qui ne reçoit pas de rétroaction de la direction peut aussi en conclure que sa compétence est reconnue. Le silence de cette dernière, motivé par l'absence de plaintes d'élèves, conduit l'enseignant à conclure que la direction reconnaît sa compétence. Des enseignantes rappellent qu'à leurs débuts, elles étaient entièrement responsables de la réussite ou de l'échec de leurs élèves et que la discipline était le critère principal d'évaluation de la compétence d'un enseignant. La satisfaction des parents est également à la base du sentiment de compétence; pour les enseignants, elle constitue un encouragement et une valorisation.

La relation avec les élèves

Outre ces différents jugements émanant des autres acteurs scolaires, la relation avec les élèves est, bien sûr, une base importante du sentiment de compétence des enseignants. L'essentiel du travail de l'enseignant se déroulant avec les élèves et pour les élèves, il est donc normal que la nature de sa relation avec eux soit primordiale dans l'évaluation de sa compétence. Différents aspects de cette relation entrent ici en ligne de compte.

D'abord, la réussite des élèves constitue un critère de compétence pour les enseignants. Même si les aptitudes scolaires initiales de leur groupe d'élèves restent un facteur incontrôlable les enseignants utilisent les différentes évaluations sommatives (dans leur classe ou fournies par la commission scolaire), afin d'évaluer leur compétence. Pour certains, réussir leur classe signifie que très peu de leurs élèves échouent et que ces échecs soient inévitables. Les compilations statistiques des notes de leurs élèves aux examens de la commission scolaire donnent aussi aux enseignants une bonne indication de leur compétence, en leur permettant de comparer le rendement de leurs élèves à celui des autres élèves. Dans son enquête de 1992, le CSE met en évidence ce qui peut sembler, à première vue, un paradoxe : les enseignants se considèrent responsables du succès scolaire de leurs élèves, mais non de leur échec. Ce paradoxe s'explique en partie si on considère que, d'une part, les enseignants ne sont pas objectivement responsables de l'obligation scolaire : ils peuvent motiver « les élèves jusqu'à un certain point, travailler à les faire adhérer subjectivement à la contrainte objective, mais là s'arrête leur action; ils ne peuvent pas forcer un élève à apprendre malgré lui », et que, d'autre part, les élèves échappent constamment au contrôle de l'enseignant. Ils sont soumis à de multiples influences (parentales, familiales, sociales, culturelles, médiatiques, etc.) que l'enseignant ne maîtrise d'aucune façon. En ce sens, la formation des enfants et des adolescents est une entreprise socialement partagée entre plusieurs acteurs, qui se déroule dans des lieux et des temps différents. De ce point de vue, il est donc normal que les enseignants ne soient pas prêts à endosser la responsabilité de l'échec des élèves, puisque leur action se limite à la classe.

Toutefois, il subsiste une certaine ambiguïté dans le discours des enseignants sur ce point. S'il est vrai que leur action se limite à la classe et qu'ils ne peuvent pas être tenus objectivement responsables de l'échec scolaire, il n'en reste pas moins que les enseignants, comme n'importe quel groupe professionnel, sont en partie responsables des moyens qu'ils utilisent pour mener à bien leur tâche (Gauthier *et al.*, 1997). Les enseignants possèdent une certaine autonomie professionnelle. Or, cette autonomie engage la responsabilité du travailleur dans le champ où elle s'exerce. Sur ce point, les enseignants sont assez peu diserts : si certains d'entre eux doutent de leur compétence, c'est surtout parce qu'ils ne disposent pas de critères sûrs pour la dési-

gner et l'évaluer; mais à l'inverse, les enseignants doutent rarement d'eux-mêmes et la plupart d'entre eux considèrent qu'ils font un bon travail. Tout se passe comme si la difficulté d'évaluer leur compétence à l'aide de « critères sûrs » — conduisait les enseignants à oublier qu'ils possèdent le pouvoir de façonner en partie leurs élèves et d'exercer sur eux une influence objective.

Finalement, la qualité de la relation affective avec les élèves constitue aussi un critère important de la compétence pour les éducatrices et les éducateurs du préscolaire et pour les enseignants et les enseignantes du primaire. Ce n'est pas forcément le cas au secondaire. À ce sujet, une étude de la CEQ (1992, p. 15) mentionne que « au primaire, les enseignants se sentent davantage appréciés, ont l'impression d'un attachement des enfants à l'enseignant. Même si cela ne s'accompagne pas toujours de respect. [...]. Au secondaire, sauf dans de rares cas qu'on retrouve, selon les enseignants, chez les élèves les plus motivés, cette reconnaissance n'existe pas ». Pour des enseignantes du primaire, l'attachement des élèves à la fin de l'année constitue un bon indice de la qualité de leur enseignement. Les enseignants du secondaire, du moins ceux qui ont été interrogés dans cette recherche, n'ont pas mentionné la qualité de la relation affective avec leurs élèves comme un critère leur permettant d'évaluer leur compétence et ils ne semblent pas douter de leur compétence. Cependant, même au primaire, la qualité de la relation affective est pondérée par la réussite des élèves et la transmission de la matière.

Parmi d'autres éléments à considérer, mentionnons très brièvement ici la maîtrise de la matière enseignée, qui est évidemment une condition pour développer un sentiment de compétence. Un enseignant obligé de faire apprendre une matière avec laquelle il n'est pas à l'aise se sentira probablement moins compétent. De même, la maîtrise du contenu est une condition pour effectuer de nouvelles expériences pédagogiques. La maîtrise du programme est également importante pour les enseignants. Mais cette maîtrise ne signifie pas que les enseignants suivent le programme aveuglément; au contraire, les enseignants chevronnés maîtrisent suffisamment le programme pour prendre une distance par rapport à ce dernier, pour le transformer et l'adapter au travail quotidien avec les élèves, ainsi qu'à leurs propres connaissances et personnalité.

En définitive, si le sentiment de compétence dépend du jugement des autres acteurs du milieu scolaire et, jusqu'à un certain point, de la réussite des élèves, il comporte aussi une forte coloration subjective, une sorte d'« estime de soi professionnelle », qui est liée à une maîtrise de la tâche et au bien-être de l'enseignant dans son métier. Dans certains cas, le sentiment de compétence est plutôt acquis grâce à une certaine confiance en soi que l'enseignant développe avec l'expérience. Progressivement l'enseignant en vient à se sentir bien dans sa peau et dans ce qu'il fait. La confiance en soi se développe aussi lorsque l'enseignant prend conscience du fait qu'il peut prévoir plus facilement les réactions des élèves. Ainsi, le sentiment d'être en mesure de faire face à la musique augmenterait la confiance en soi de l'enseignant. Le plaisir qu'éprouve l'enseignant à faire son travail est également un indice qui lui permet de juger de sa compétence. En effet, les enseignants qui aiment ce qu'ils font seraient plus motivés à participer à la réalisation de différents projets et seraient toujours à la recherche de nouvelles activités ou de nouvelles méthodes; ils seraient plus dynamiques et plus engagés dans l'exécution de leur tâche. La passion, semble-t-il, serait contagieuse. Finalement, l'expérience acquise par l'enseignant joue un rôle dominant dans le développement d'un sentiment de compétence. Les enseignants et les enseignantes parlent d'un état d'âme, d'une certaine assurance qui se développent avec les années.

Étant de l'ordre du savoir-faire, du savoir-agir dans un contexte d'action, il est normal que la compétence professionnelle des enseignants se construise dans le processus même de l'apprentissage du travail, notamment grâce aux stages, mais surtout au cours des premières années d'exercice de la profession. Les programmes universitaires de la formation initiale ne pourront donc jamais se substituer à cette réalité: ils peuvent mieux préparer les futurs enseignants, mieux les outiller, mais ils ne pourront pas se substituer à la pratique elle-même. D'où l'importance des stages de longue durée actuels et d'une formation plus professionnelle, notamment à l'étape d'insertion dans le métier. Les universitaires et les enseignants chevronnés ne doivent donc pas laisser les jeunes enseignants à eux-mêmes dès que la formation initiale est terminée; au contraire, il importe, surtout au moment où nous sommes dans un contexte de renouvellement de la profession, de mettre en place des mesures de soutien destinées aux nouveaux enseignants, afin d'atténuer le « choc de la réalité » et de favoriser un développement plus équilibré et moins éprouvant de la compétence professionnelle.

Par ailleurs, nous l'avons vu, bien qu'elle soit liée à la maîtrise de la pratique pédagogique, la compétence est aussi de l'ordre de l'identité professionnelle construite par les jugements des autres, les évaluations que les enseignants portent sur eux-mêmes et sur leurs rapports personnels et affectifs avec leurs élèves, plus particulièrement au primaire.

Ces quelques éléments d'analyse à propos de la compétence professionnelle des enseignants pourraient servir de pistes pour mieux comprendre la compétence des élèves et la façon dont ils l'acquièrent. En effet, si on admet que l'enseignement est un travail, alors on peut dire, à suite de Perrenoud (1994), que l'élève exerce aussi, d'une certaine façon, un métier. Comment alors les enfants apprennent-ils leur métier d'élève? Comment certains parviennent-ils à développer un sentiment de compétence scolaire? Il est probable que, tout comme pour les enseignants, des phénomènes comme la maîtrise progressive des tâches scolaires par l'expérimentation en contexte, l'estime de soi, les jugements des autres (pairs, parents, enseignants, etc.) et le bien-être personnel constituent des jalons fondamentaux dans l'acquisition du « savoir-apprendre » à l'école. De ce point de vue, on peut affirmer que, tout comme le métier d'enseignant, le métier d'élève ne se réduit pas du tout à l'apprentissage de compétences intellectuelles et procédurales, mais renvoie à des dimensions d'identité personnelle, à des aspects sociaux et à des savoir-faire pratiques liés aux tâches non seulement scolaires, mais aussi et plus largement à l'ensemble des activités réalisées par les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Finalement, on peut aussi penser que les compétences des enseignants et celles des élèves constituent des éléments d'une seule et même dynamique: celle de leurs interactions quotidiennes. En ce sens, l'étude des unes ne saurait être séparée de celle des autres.

Clermont Gauthier et Maurice Tardif sont professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Le premier est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et le second en est le directeur.

Bibliographie

CARPENTIER-ROY, M.-C. et S. PHARAND. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*, Québec, Communications CEQ, 1992.

CHAPOULIE, Jean-Michel. *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Enseigner: *Qu'en disent les profs?*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1991.

GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU, et D. SIMARD. *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck, 1997.

LORTIE, D.C. Schoolteacher, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

MONTMOLLIN, M. de. « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », dans: *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (sous la direction de J.-M. Barbier), Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 189-199.

PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

TARDIF, M. et C. LESSARD. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, préface de François Dubet, Canada/Europe, PUL/De Boeck, 1999.

TARDIF, M., C. LESSARD, et L. LAHAYE. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et Sociétés*, Montréal, vol. 23, no 1, 1991, p. 55-69.

CONSTRUIRE SON PROJET DE VIE

Photo : Denis Garon

« L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent. » Extrait de la mission de l'école rappelée dans l'introduction du Programme de formation de l'école québécoise, cet énoncé engage celles et ceux qui y travaillent à considérer les jeunes qu'on leur confie comme des adultes, des citoyens, des parents et des travailleurs en devenir. Cette conception doit imprégner l'action pédagogique et éducative du personnel scolaire pour que l'ensemble des apprentissages proposés aux élèves contribue, de la maternelle à la fin du secondaire, à la préparation et à la réalisation du projet de vie de chacun.

Autrement dit, l'élève doit pouvoir se développer au sein d'une école qui, parce qu'elle est ouverte sur son milieu, sur le monde du travail et sur le développement des compétences qui lui permettront de s'intégrer dans une société en constante évolution et d'y apporter sa contribution, lui fait connaître et surtout lui offre les plus larges perspectives d'avenir possible sur les plans scolaire, personnel et professionnel.

Le défi est de taille et mérite certainement que l'on s'y attarde pour en comprendre les principaux enjeux et être capable de le relever d'une manière efficace.

Tous les enfants et les jeunes qui fréquentent les écoles du Québec ne partagent pas les mêmes rêves. Certains ont des potentialités et des conditions de vie qui alimentent des perspectives d'avenir des plus stimulantes. Ces élèves, il faut bien le dire, comprennent plus rapidement et plus aisément que d'autres que l'école peut les aider à atteindre leurs objectifs et s'engagent à fond dans leur expérience scolaire. Cependant, pour trop de filles et de garçons, le rapport entre le curriculum que l'école leur propose et la réalisation de leurs projets d'avenir manque d'évidence. Par conséquent, ils éprouvent de la difficulté à donner de la signifiance à leurs apprentissages et démontrent souvent une faible motivation scolaire. Enfin, d'autres s'autorisent à peine à rêver de demain et, ce faisant, reconnaissent très difficilement leurs forces, leurs besoins et, bien entendu, l'apport potentiel de l'école dans leur vie actuelle et future.

Conscients de la diversité de ces réalités et des défis à relever pour que l'école remplisse l'ensemble des composantes de sa mission, dont la qualification de tous les élèves, plusieurs milieux d'enseignement ont déjà mis en œuvre des projets en vue d'aider les élèves à donner davantage de sens à leurs apprentissages scolaires, à accroître leur connaissance de soi et des autres, à découvrir et à comprendre le monde qui les entoure. Tout cela dans l'espoir d'offrir à chacun et à chacune les moyens nécessaires à l'élaboration de son projet de vie.

Aussi, dans les pages qui suivent, *Vie pédagogique* vous invite-t-elle à faire la connaissance de quelques-uns de ces milieux. Comme vous pourrez le constater, les projets diffèrent les uns des autres, mais tous ont le même objectif et prennent appui sur la concertation et la collaboration des ressources humaines de l'école et de la communauté.

Deux textes précèdent cependant ces rapports d'expérimentations. Le premier, sous la plume de Marthe Van Neste, invite les lecteurs et les lectrices à réfléchir sur ce que signifie pour l'enfant de la maternelle et l'élève du primaire ou du secondaire, « *construire son projet de vie* » à l'école. L'auteure démontre également comment le nouveau Programme de formation de l'école québécoise prend en compte cet objectif.

À la suite de ce premier texte, Louise Laberge-Delisle, qui a été durant près de 30 ans conseillère d'orientation dans les écoles de l'ancienne Commission scolaire Sainte-Croix, se penche sur le long et complexe processus de prise de décision qui mène au choix d'un métier ou d'une profession, « *On ne décide pas de son avenir une fois pour toutes, selon un plan prédéterminé, comme on monte un meuble modulaire acheté chez Ikéa* », dit-elle. Elle met également en lumière les facteurs qui influent positivement ou négativement sur celui ou celle qui s'engage dans un tel processus.

Puis, Carol St-Laurent, enseignant à la polyvalente de Disraéli, révèle ce qu'il a vécu en appliquant l'approche de *l'école orientante* ». Il nous raconte plus précisément comment il s'est engagé dans un tel projet et relate le déroulement de ce dernier et les effets qu'il a eus sur sa pratique pédagogique et les apprentissages de ses élèves. Indéniablement enrichi de cette expérience, M. St-Laurent dégage les principaux avantages à en tirer et signale les difficultés éprouvées en cours de route.

En dernier lieu, Francine Payette, membre depuis plus d'un an de l'équipe de développement du Programme des programmes au ministère de l'Éducation, dévoile ce que lui ont raconté lors d'une entrevue les quatre jeunes coprésidents des chantiers du Sommet du Québec et de la jeunesse au sujet de leur parcours scolaire et professionnel. Ils lui font enfin part leur vision d'une école qui prépare les élèves à faire des choix d'avenir.

Bonne lecture !

Monique Boucher

Se pourrait-il que l'école constitue ce lieu qui propulse l'élève dans son engagement à réaliser ses rêves et ses projets de vie? Se pourrait-il que le rêve d'un jeune soit perçu par l'école comme une matière première avec laquelle elle doit compter, qu'elle doit nourrir et amplifier?

Il est des témoignages qui incitent à mesurer combien le regard attentionné de l'adulte peut déclencher le désir de s'accomplir. Le chef d'orchestre québécois Bernard Labadie, par exemple, exprime en ces termes la chance qu'il a eue de rencontrer, sur son chemin d'écolier, l'enseignante de musique Odette Lachance: «*Dans mon cas, c'est très clair: c'est carrément mon professeur du primaire qui a fait naître ma vocation. Elle m'a incité à prendre des cours de musique, m'a encouragé à aller aux concerts. Elle nous prêtait même ses propres disques*[1].» Cette enseignante, comme d'autres êtres passionnés, savait que susciter le rêve de se réaliser place l'élève dans la trajectoire de la réussite.

La réforme actuelle incite le milieu scolaire à se préoccuper au plus haut point de la réussite de chacun des élèves. Dans un monde fondé sur le savoir, cette demande faite à l'école est justifiée, puisque le concept de – réussite pour tous – a pour objet de débusquer un système qui produit non seulement trop d'exclus qui décrochent, mais aussi trop de jeunes qui, tout en obtenant leur diplôme d'études secondaires, en sortent avec une formation de surface, pas suffisamment sollicitante parce que sans but ni perspective.

De plus, l'école accueille maintenant des élèves qui portent en eux une variété de logiques et de systèmes d'action. Elle devient ainsi forcée de travailler à l'aide d'une définition de la réussite qui, tout en conservant un haut degré d'exigences, ne se réduit pas à un modèle unique dans lequel chacun doit s'astreindre à entrer. La réussite, comprise dans une perspective qui va au-delà de la seule normalité scolaire, ne peut, de toute évidence, se résumer à l'obtention d'un diplôme au terme d'une démarche uniforme. Plus que jamais le milieu scolaire doit tenir compte de la diversité des élèves et se préoccuper de l'intégration sociale et professionnelle de tous, quelle que soit la voie qu'ils choisissent, tout en leur dispensant une formation rigoureuse et de qualité. Voilà le défi de taille qui confronte l'école à l'exigence de sa mission de qualification dans la vie et pour la vie.

Devant faire réussir chacun des jeunes, l'école ne peut plus considérer «l'élève ordinaire traditionnel» comme l'étalon auquel fait référence la notion d'échec ou de réussite; elle doit s'appuyer sur de nouveaux référents. C'est pourquoi il est utile d'examiner ce qui fait la réussite de l'élève et ensuite de cerner la notion de projet de vie de l'élève et sa relation avec la réussite. Il importe également de nous interroger sur le type de soutien que peut fournir l'école au projet de l'élève, sur la place que prend le Programme de formation de l'école québécoise dans cette visée et sur la contribution attendue de l'ensemble du milieu éducatif à l'accompagnement de l'élève dans la détermination de son projet de vie.

LA RÉUSSITE VÉRITABLE : LE SENTIMENT D'AVOIR PRISE SUR SA VIE

Parmi les facteurs de réussite, la recherche en éducation pointe au premier chef la personne qui apprend et qui est suffisamment motivée pour s'engager à fond dans une démarche d'apprentissage. L'élève est l'acteur de sa propre formation à partir d'une médiation ayant pour objet de le placer en relation avec le savoir, affirment les spécialistes de la cognition. L'acte d'apprentissage procède d'une décision personnelle de l'apprenant qui accepte de se construire en toute dignité dans une relation de confiance avec le maître et d'égalité avec ses pairs, renforcent les chercheurs de la psychologie comportementale. Intuitivement, des étudiantes et des étudiants du collégial, que le Conseil supérieur de l'éducation a rencontrés, viennent appuyer les données de la recherche en affirmant que «*[...] le moteur premier de la réussite éducative réside dans la capacité de voir clair dans son projet de vie, de le gérer de façon autonome et d'y consentir des investissements substantiels, ne se limitant pas nécessairement au temps des études*[2]».

Ce dont nous parlent ces jeunes gens, c'est d'une démarche intime de la relation à soi, c'est d'un processus fondé sur la maturité, la responsabilité et l'engagement dans des conditions exigeantes. Le sentiment de la réussite se concrétise pour eux dans le pouvoir de choisir et de mener à terme le projet qu'ils ont élaboré pour l'ensemble des dimensions de leur vie. Et, dans leurs propos, se profile aussitôt l'apport important qu'ont été pour eux la conviction, l'action et l'exemple de personnes marquantes: des parents, des enseignants, des amis. Ainsi, soutenue par un entourage propice, la construction par l'élève de son projet de vie s'avérerait une notion éducative centrale qui donne prise à la réussite: voilà une piste prometteuse pour l'école.

ÉLABORER SON PROJET DE VIE POUR DONNER DU SENS À SA FORMATION

Mais d'abord, que signifie le terme *projet* puisqu'il semble être une approche privilégiée dans la formation de l'élève? S'inspirant des propos tenus par Michel Huber dans son livre intitulé «Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves», on peut dire que le projet réfère à l'idée, plus ou moins élaborée, de quelque chose que l'on se propose de réaliser parce que le sujet y trouve de la valorisation. Il y a derrière la notion de projet, l'idée de «produit». Le projet est la réalisation d'un produit qui amène son auteur à se donner un défi qui va mobiliser son énergie et ses compétences à partir d'une représentation des opérations d'un projet idéal auquel le projet réel ne ressemblera pas totalement. Le projet est essentiellement un acte de double transformation:

- la transformation du réel, parce que le projet se heurte à des problèmes successifs, générant des conflits cognitifs chez celui qui apprend, faisant ainsi émerger de nouveaux savoirs, de nouveaux concepts, de nouveaux schèmes, de nouveaux comportements;
- la transformation de l'acteur, parce que le projet amène celui-ci à modifier ses représentations, à intégrer de nouveaux concepts, schèmes, comportements, à découvrir une nouvelle image de soi et à constater une certaine reconnaissance sociale qui découle de la réalisation du projet.

De toute évidence, le fonctionnement de l'école est fortement interpellé par le projet et sa pédagogie de transformation éducative.

Le concept de projet de vie nous amène, quant à lui, sur le terrain de la projection que se fait l'élève de ce qu'il a l'intention d'être comme personne et des finalités qu'il se fixe quant à son devenir scolaire, professionnel, familial et social. Avoir un projet de vie fait appel à ce mouvement d'anticipation de l'avenir qui donne prise sur cet avenir; c'est accepter de se mettre en action en sachant qu'il y aura nécessairement

une transformation de l'identité et des connaissances grâce à de nouvelles compétences produites à la suite de la résolution des problèmes rencontrés. Avoir un projet de vie, c'est être capable de penser le futur à partir du présent; c'est se mettre en action en composant dans l'immédiat une réponse correspondant au futur proche et plus lointain; c'est concrétiser ses désirs dans des objets, des conduites, des démarches, des représentations de soi, des visions de son évolution. Avoir un projet de vie signifie que l'élève apprend à devenir un stratège capable de coordonner un ensemble d'actions et de lignes de conduite en vue de réaliser son choix.

Il est évident que le projet de vie dont nous parlent les étudiantes et les étudiants du collégial n'est pas né au lendemain de la réception de leur diplôme d'études du secondaire. Le projet de vie d'une personne s'élabore bien avant; à la limite, nous pouvons imaginer qu'il fait partie de la définition de la vie elle-même et que ses racines inconscientes plongent jusqu'aux premiers moments de l'existence pour en assurer justement la « viabilité ».

L'enfant que l'école reçoit à la maternelle, apporte déjà avec lui ses aspirations et ses rêves: *« Je viens à l'école pour apprendre plein de choses avec des amis. »* C'est une réponse à ce besoin de réalisation que le petit de 5 ans, dès lors, demande à l'école. Et cette commande va rester identique durant sa progression dans la reconnaissance de son identité et de son rapport avec le monde, en dépit des mille et une occasions de résister à l'apprentissage qui jalonneront ce long chemin vers l'exercice d'une citoyenneté pleinement assumée. L'école primaire, puis l'école secondaire font éminemment partie de sa vie au moment de ses choix les plus cruciaux.

Toutefois, ajoutons que l'école accueille aussi cet autre enfant qui a peu de prise sur sa vie, qui est incapable de dire parce qu'il ne sait pas qu'il peut dire ou parce que personne ne lui a montré à dire. Cet enfant ne demande rien à l'école… Et cette fois, bien en amont, c'est le désir de vie que l'école est mise en demeure de susciter pour qu'il se donne le droit, lui aussi, de se projeter dans son avenir.

L'ÉCOLE : UN LIEU DE PRISE POUR FAIRE VIVRE LE PROJET DE VIE DE L'ÉLÈVE

De quelque point qu'il parte, l'élève ne trouve donc pas un bon matin son projet de vie. Le projet de vie ne procède pas d'une génération spontanée; il est plutôt l'effet d'une construction patiente qu'une personne édifie à partir de son histoire et de son environnement, dans l'analyse qu'elle fait de son présent et de ses valeurs et dans le sentiment de ce qui constitue son identité profonde. De toute évidence, une jeune personne ne peut faire seule cette grande démarche stratégique, et l'école doit se tenir prête à l'épauler et à l'assister dès les premiers moments où elle la reçoit.

Pour l'école, le **projet de vie** s'avère un puissant levier d'autodéveloppement du sujet, une façon de reconnaître l'élève comme un acteur qui se met en situation de produire du sens et des gains d'avenir, donc de s'engager à fond dans sa propre réussite. L'école ne peut ignorer la force que sous-tend le projet de l'élève; son défi va donc résider dans sa contribution à l'émergence de la capacité de l'élève à se donner un projet de vie personnel, scolaire et professionnel ainsi qu'à l'éclosion et à l'entretien de sa motivation à y mettre toute l'énergie voulue. C'est dès son entrée à la maternelle que l'enfant sera encouragé à entreprendre des actions qui visent à la fois la réalisation de soi, au développement de connaissances et de compétences, à l'éveil de la conscience aux divers rôles sociaux et professionnels de la personne humaine.

De fait, est-il possible d'imaginer une école qui tienne vraiment compte du dynamisme dont sont porteurs les jeunes qu'elle accueille, qui les soutienne dans leurs projets et qui leur propose tout un éventail de directions et de possiblités de développement? Est-il possible d'imaginer une école qui mette son énergie à ouvrir des portes aux jeunes en misant sur leurs forces plutôt que sur leurs limites?

La réponse ne peut se trouver que dans une école porteuse de sens, capable de considérer les élèves comme de jeunes adultes en devenir, déjà citoyens dans l'établissement avec les mêmes droits et devoirs. Voici ce qu'être porteuse de sens signifie pour l'école :

- c'est aider chaque élève à commencer à lire sa propre histoire, sa propre vie, son monde, à se rendre compte que le monde n'est pas inaccessible ou opaque et à sentir une certaine connivence avec tout cela;
- c'est susciter et faire vivre tout un réseau de projets dont les élèves sont des acteurs et des auteurs qui réfléchissent, bougent, se transforment et se mobilisent;
- c'est être capable de répondre aux questions des élèves sans différer dans le temps sous le prétexte fallacieux des exigences du programme;
- c'est inviter les élèves à répondre à des questions-clés qui servent à comprendre le monde, à des questions qui se traitent dans un ordre transdisciplinaire fort différent du traditionnel découpage disciplinaire qui leur donne trop souvent l'image que l'école *« ne sert qu'à passer à la classe suivante[5] »*;
- c'est faire accéder chaque élève à son humanité, c'est-à-dire l'amener à se mouvoir par ses propres moyens grâce à la joie de la connaissance, lui proposer de créer sa propre vie en lui offrant un environnement qui en assure la plénitude et l'harmonie au lieu de l'enfermer dans l'ennui des savoirs abstraits ou dans l'escalade d'une odieuse compétitivité.

Le projet de vie de l'élève est reconnu par l'école, lorsque celle-ci constitue :

- un lieu de cohérence où il y a une visée de l'essentiel, l'intégration des savoirs et la préparation à l'avenir;
- un lieu de diversification qui pallie la fermeture des parcours scolaires, qui tient compte des situations particulières, qui s'interdit la sélection par certaines disciplines et qui offre beaucoup de choix;
- un lieu d'exigence où des défis sérieux lui sont proposés, dont celui de la maîtrise de la langue, où les niveaux de compétence atteints font partie intégrante de son évaluation, où des activités d'enrichissement sont possibles et notés à son dossier, où des cours à option, riches et solides, peuvent être choisis en fonction de ses goûts, de ses champs d'intérêt, de ses études ultérieures ou de sa future orientation.

Le projet de vie ne peut être rejoint par l'école sans que ceux et celles qui la font parviennent à ouvrir la porte du désir : le désir d'apprendre à vaincre l'ignorance pour se soustraire à la soumission à l'autre; le désir de maîtriser sa propre vie pour ne pas être à la merci des hasards de l'existence. Accompagner ainsi l'élève suppose que l'école soit capable de procéder à

Photo : Denis Garnon

une sérieuse relecture de ses pratiques et de s'appuyer sur la mise en synergie de la compétence professionnelle de son personnel éducatif.

Ce Programme de formation de l'école québécoise presse l'école de fournir un appui indéfectible au projet de chacun des élèves. Par une de ses visées, *« accorder une attention particulière à chaque élève et à son parcours scolaire »*, il préconise la différenciation de l'enseignement pour *« permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation possible et d'atteindre le plus haut degré de réussite possible »*. Toutefois, c'est dans son nouveau volet, le Programme des programmes, que la préoccupation de la réussite du projet de vie de l'élève est précisément formulée. En effet, le domaine d'expérience de vie « Orientation et entrepreneuriat », porte l'intention éducative d'amener l'élève à s'engager et à mener à terme des projets *« dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société »*. Les axes de développement de ce domaine d'expérience de vie s'articulent autour *de la conscience de soi, de la connaissance du monde scolaire, de la connaissance des rôles sociaux, des métiers et des professions, de la connaissance du marché du travail et de l'utilisation des stratégies liées à un projet*. Utiliser ces axes de développement dans la classe et dans l'école signifie que des situations d'apprentissage seront structurées pour que l'élève soit sollicité dans sa réflexion et sa recherche de solutions devant une variété de problèmes. À titre d'exemples, nous en citons quelques-uns :

- les liens entre sa connaissance de soi et ses projets d'avenir;
- la conscience des éléments d'une prise de décision;
- le cheminement, selon un plan évolutif, de son projet individuel et ses besoins de formation;
- le sens du travail scolaire;
- les enjeux liés à ses choix et la réussite dans les disciplines scolaires;
- sa responsabilité quant à la réalisation de son rêve;
- la possibilité de modifier ses choix;
- l'exploration et les exigences du monde du travail.

L'élève ne peut élaborer son projet de vie sans recourir à des compétences transversales telles *que l'exploitation de l'information, la résolution de problèmes, l'exercice de la pensée critique et le développement de son identité personnelle*. C'est grâce à ces compétences qu'il pourra se donner une réponse, construire une solution, établir des liens avec les domaines disciplinaires et s'engager dans une action volontaire et réfléchie.

Le Programme de formation de l'école québécoise se présente donc comme un dispositif de premier ordre pour réaliser la visée de soutenir le projet de l'élève.

Photo : Denis Garon

Malgré tout, si convenable que soit le Programme de formation de l'école québécoise, mis à la disposition de l'établissement scolaire et si prescriptif soit-il, nous savons bien que c'est sur le terrain de l'action quotidienne que se jouera le réel parti pris de l'école pour l'avancement de chacun des élèves. C'est l'esprit de ce programme qu'il s'agit de concrétiser dans le curriculum réel de chaque école par l'action concertée d'un personnel éducatif qui croit profondément à la dignité des jeunes, au respect et à la réalisation de leurs projets et de leurs rêves. Comme il a été noté précédemment, l'école primaire doit s'y mettre dès les premiers moments de l'accueil de l'enfant à la maternelle. L'école secondaire, quant à elle, est particulièrement pressée d'agir en prenant le relais du primaire, c'est-à-dire en accompagnant les adolescents dans leur difficile processus de maturation, ponctué de moments d'incertitudes, de remises en question ou de surplace, et en les soutenant dans des décisions d'avenir déjà fort engageantes.

L'étayage requis doit s'enraciner dans un engagement institutionnel véritable. Il s'agit ici d'une responsabilité partagée qui s'inscrit dans la culture autant que dans les structures et qui fait appel également aux parents, aux représentants du marché du travail et à ceux des organismes communautaires. Tous les acteurs scolaires sont incités à se donner une approche systémique axée sur la prise en considération de la reconnaissance et de la valorisation des potentialités de chaque jeune reconnu comme un sujet global et non réduit à sa seule dimension d'élève. Cet engagement institutionnel doit, en bout de processus, faciliter l'appartenance scolaire de ce dernier, soit lui faire sentir dans sa tête et dans son cœur qu'il est chez lui à l'école et qu'il peut faire sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel qu'elle véhicule, parce que ce type de projet le rejoint dans ses aspirations. Dans ce contexte, l'école est perçue par l'élève comme un lieu d'émergence et d'élaboration de son projet personnel, un lieu où il peut apprendre pour vrai et s'accomplir. Le projet scolaire s'intègre ainsi à son propre projet de vie et devient une source de motivation et, s'y engager, se révèle pour lui non seulement possible mais souhaitable.

En priorité, c'est à l'intérieur d'un ensemble de savoirs organisés que la formation de l'élève peut trouver du sens, et la part qui revient au personnel enseignant y est majeure. L'action de ce dernier n'est effectivement pas neutre dans un contexte où tout serait déjà joué d'avance en ce qui concerne la réussite, selon les tenants d'un certain déterminisme social. Au contraire, les façons de faire et d'agir d'une enseignante ou d'un

enseignant efficace ont un réel effet sur la quantité et la qualité des apprentissages, de telle sorte que, pour les élèves qui éprouvent des difficultés notamment, son action peut faire toute la différence. Le maître demeure l'intervenant premier dans le soutien de l'élève, que ce soit par le modèle d'apprenant qu'il incarne, par son souci d'inscrire son enseignement dans une perspective culturelle, par son enthousiasme à communiquer l'amour de sa « matière », par son désir de clarifier le projet de formation de l'élève, par sa maîtrise de la didactique, par sa préoccupation d'une pédagogie centrée sur des apprentissages transférables et durables, par ses appels à la rigueur et à un travail personnel de haut niveau, par sa contribution au dépistage et au soutien des problèmes particuliers, par sa collaboration soutenue avec les collègues et les autres personnes-ressources affectées à des interventions plus précises.

D'autre part, l'action d'une équipe pédagogique doit pouvoir s'appuyer sur un modèle d'école souple, c'est-à-dire :

- où le projet éducatif est remis en question périodiquement à partir de la définition du type d'élève-citoyen à former et selon quelles modalités;
- où le personnel se rallie autour d'un référentiel pédagogique qui se fonde sur les valeurs éducatives retenues par le milieu, la mise en œuvre intelligente du curriculum, une pratique pédagogique différenciée et une vie parascolaire riche;
- où chaque membre du personnel enseignant, professionnel, technique, administratif ou de direction est convaincu de son devoir d'élaborer des projets personnels et collectifs de formation continue.

Dans pareille école, la démarche de projet n'est pas exceptionnelle, mais largement encouragée par la direction; la responsabilisation de l'élève y est faite d'une manière transversale, dans la vie scolaire comme dans la vie parascolaire. En même temps, ce modèle d'établissement donne aux élèves des points de repère clairs et connus de tous. Gérer ainsi l'école constitue la condition optimale d'un apprentissage ouvert à des dimensions multiples, à la fois pour les élèves et pour tout le personnel éducatif.

Ce faisant, l'école se met elle-même en projet et pose les jalons d'une organisation apprenante, capable de susciter des dynamiques collectives, capable de faire éclore et grandir l'espoir secret de chacun de ses enfants : la réussite de son projet de vie.

Marthe Van Neste est consultante et formatrice en éducation, chargée de cours à l'Université de Sherbrooke et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Contrer l'abandon scolaire : rétablir l'appartenance scolaire*, avis à la ministre de l'Éducation, Québec, le Conseil, 1996, 112 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir des points de vue étudiants*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, le Conseil, 1995, 118 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le défi d'une réussite de qualité*, rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, le Conseil, 1993, 69 p.

DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*, Paris, Éditions ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996, 123 p.

FOUREZ, Gérard. *L'école, pour apprendre à lire le monde*. Propos recueillis par Myriam Tonus, 1999, (www.catho.be/media/appel/99_2000/actu/ecolelire.html).

HUBER, Michel. *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Éditions de la chronique sociale, coll. Pédagogie formation, 1999, 192 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. enseignement primaire 1er cycle – Version approuvée. Enseignement primaire 2e et 3e cycles. Version provisoire*, Québec, le Ministère, juin 2000, 539 p.

« Dossier : l'effet-enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, Québec, p. 21-48.

1. Louise LEDUC. « Les fruits de la passion — Il y a de ces expériences d'enfant qui vous marquent pour la vie », Montréal, *Le Devoir*, 21 octobre 1997.
2. Ibid., p. 35.
3. Michel DEVELAY. *Donner du sens à l'école*, 1996, p.11.

DE SON AVENIR

Dans le cadre de ce dossier « Construire son projet de vie », la façon dont une personne décide de son avenir professionnel mérite qu'on lui accorde une place privilégiée, car le travail importe beaucoup dans une vie ! D'entrée de jeu, il faut toutefois signaler que la phase dite de décision de son avenir n'est pas en soi une partie du projet de vie qui doit survenir à un moment précis dans l'exécution d'un plan d'ensemble. En effet, on ne décide pas de son avenir une fois pour toutes, selon un plan prédéterminé, comme on monte un meuble modulaire acheté chez Ikéa !

Idéalement, une décision semblable se prend après mûre réflexion, en étant conscient des influences qui s'exercent tout autour de soi, en prenant conseil au besoin. Et, surtout, une telle décision appartient à celle ou à celui qui doit la prendre. Il arrive aussi que la vie se charge de lui faire emprunter des voies non prévues dans son plan original… même si la décision alors prise semblait la meilleure.

Le processus de prise de décision comporte en effet un aspect évolutif, et toute décision concernant la carrière professionnelle d'une personne n'est jamais définitive. C'est pourquoi il est sans doute utile de revoir tout d'abord les fondements d'un pareil processus, de circonscrire quelques-unes des difficultés qui s'y rattachent et d'examiner ce qui risque de le perturber. Suivra l'examen de la manière dont un processus de prise de décision réfléchie se met en place et de celle dont l'école orientante peut soutenir les jeunes à acquérir et à maîtriser cette compétence.

LES FONDEMENTS DU PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION

Nous prenons de nombreuses décisions au fil des jours, mais elles n'ont évidemment pas toutes la même importance. Certaines exigent beaucoup de réflexion, tandis que d'autres sont prises d'une manière quasi automatique. Certaines sont prises tout à fait consciemment et délibérément et d'autres presque à notre insu. À vrai dire, plus les décisions à prendre ont du poids, plus elles risquent d'exercer une influence déterminante sur la vie personnelle et professionnelle de la personne en cause. La décision concernant l'avenir professionnel est évidemment une des plus importantes dans la construction d'un projet de vie !

Qu'est-ce donc qu'une décision ? Disons que « c'est une ligne de conduite ou d'action choisie parmi un certain nombre de possibilités dans le but d'atteindre un résultat spécifique[1] »

Photo : Denis Garon

Selon Falardeau et Roy[2], elle comporte normalement trois composantes. Les voici :

- La première renvoie au choix des possibilités. S'il n'y en a aucune ou qu'une seule, il ne s'agit plus de décision à prendre.
- La deuxième comporte l'examen et l'évaluation d'un plus ou moins grand nombre de possibilités, des limites personnelles ou environnementales, des facteurs émotifs et subjectifs, etc.
- La troisième est le but à atteindre. Sans lui, il n'y a plus de décision à prendre, le processus de prise de décision étant une stratégie qui conduit au choix considéré comme le meilleur pour parvenir efficacement au but fixé.

Photo : Denis Garon

Prendre une décision importante comporte, bien entendu, son lot d'incertitudes, de suppositions, de tensions, de stress, d'émotions et de sentiments avec lesquels il est préférable d'apprendre à composer pour atteindre un objectif. Dans tout processus de prise de décision, une personne a tendance à répéter les mêmes comportements et attitudes. Selon ses besoins, son vécu et sa personnalité, ses comportements sont tantôt appropriés aux circonstances, tantôt nuisibles. Il existe trois principaux types de comportements en matière de prise de décision.

1. Le comportement passif, se caractérise par des attitudes empreintes de soumission et d'immobilisme. Une personne laisse alors les autres (ou les événements) décider à sa place.
2. Le comportement agressif comporte des attitudes dominatrices. La personne en question a une nette tendance à vouloir décider pour tout le monde, à prendre ses propres décisions en s'opposant à celles des autres ou à leur détriment.
3. Le comportement affirmatif se particularise par l'extériorisation et l'expression de ses positions personnelles et de ses droits. La personne tend donc à prendre des décisions qui lui permettent de se respecter tout en respectant les autres. De plus, elle est consciente qu'elle peut utiliser son pouvoir personnel pour agir sur ce qui lui arrive.

Il existe en outre six styles de prises de décisions. Une personne en adopte habituellement un, sans s'y conformer d'une manière absolue cependant. Les voici :

1. Le style logique : décision prise après une sérieuse analyse de la situation.
2. Le style inconsidéré : décision prise sans examen des conséquences.
3. Le style hésitant : sous l'effet de l'incertitude, décision remise à plus tard.
4. Le style émotif : décision basée sur les sentiments, les préférences et les émotions.
5. Le style accommodant : décision prise en fonction des attentes des autres.
6. Le style intuitif : décision prise seulement lorsqu'elle est jugée bonne.

Chaque prise de décision présente des avantages et des inconvénients. Il est souhaitable de reconnaître celui ou ceux qui nous sont habituels pour que leur utilisation devienne consciente et pour réduire les inconvénients qui s'y rattachent. De plus, comme toutes sortes d'influences s'exercent sur nous au moment de prendre une décision, il convient d'en faire maintenant un bref survol en prenant à titre d'exemple la situation d'un jeune qui doit faire son choix de carrière.

Les influences qui s'exercent lors de la prise de décision du choix de carrière

Qui dit « influences » ne dit pas nécessairement « aspects négatifs » ! Il est indéniable que ce qui se passe dans la famille influe considérablement sur la construction de l'identité du jeune : les valeurs véhiculées, les attitudes adoptées, les possibilités envisagées, etc. Le groupe d'amis constitue également une source d'influences dont il ne faut pas minimiser la portée. De plus, l'environnement particulier dans lequel une personne baigne peut l'amener à penser qu'il n'y a pas de limites à ses rêves ou… le contraire. Il importe donc qu'un jeune apprenne à distinguer ce qui lui vient de ses parents, de ses amis, des circonstances entourant sa vie, de ce qui lui appartient en propre : son pouvoir de prendre finalement une décision par lui-même et pour lui-même. « Le pouvoir personnel est cette source de contrôle ou "locus de contrôle" par lequel l'individu se reconnaît ou non un certain contrôle sur les événements ou l'environnement[3]. »

D'après Osipow et ses collaborateurs[4], les difficultés éprouvées lors du choix de carrière sont de deux ordres :

– celles qui sont liées à la non-volonté de s'engager dans le processus par manque de motivation, par indécision ou en raison de préjugés;
– celles qui se rattachent à ce qui se passe durant le processus lui-même en raison d'un manque d'information ou d'une information erronée sur les étapes de la prise de décision, sur soi-même (centres d'intérêt, aptitudes, personnalité), sur les métiers et professions ou par méconnaissance des moyens d'obtenir ce genre d'information requise.

Il ne faut pas minimiser ces difficultés, puisque, selon le Conseil supérieur de l'éducation, « l'incertitude serait le lot d'une majorité d'élèves[5] ».

Dans une école orientante, tout le monde aura à se préoccuper de l'avenir professionnel des jeunes et à faire en sorte que cette préoccupation imprègne toutes les actions éducatives. Voyons maintenant comment les enseignants peuvent désormais collaborer avec les parents. Dès le primaire, ils pourront communiquer avec la famille, rencontrer les parents (remise des bulletins, activités intégrées au plan individualisé de formation (PIF), etc.), ce qui leur permettra :

– de prendre conscience, d'une manière réciproque des influences qui s'exercent sur un jeune relativement à son « rêve de carrière » par exemple, et de cerner

ensemble les effets tant positifs que négatifs de son choix;
- de découvrir comment faciliter de part et d'autre la démarche de prise de décision chez un jeune (voir un peu plus loin comment un processus de prise de décision réfléchie se met en place);
- de partager surtout des moyens communs et complémentaires pour favoriser et accroître l'autonomie d'un jeune en ce qui concerne sa réflexion personnelle, sa recherche d'information et l'élaboration de son plan d'action.

Photo : Denis Garon

La mise en place d'un processus de prise de décision réfléchie

Comme nous l'avons signalé dès le début, la construction d'un projet de vie n'est pas une réalisation définitive. C'est un acte évolutif, donc soumis à de constantes réévaluations. Il existe cependant un processus de prise de décision séquentiel sur lequel il est possible de s'appuyer pour savoir s'il s'agit bien d'une décision réfléchie. Il faut signaler cependant que « construire son projet de vie » et prendre les décisions qui en découlent ne sont pas que des formalités. La séquence décrite ci-après s'avère en effet un excellent moyen de susciter la réflexion et de mieux comprendre celui ou celle qui se trouve « en état de décision[6] ».

Les quatre étapes de la prise de décision, de la résolution de problèmes sont les suivantes :

1. la définition du problème;
2. la formulation de solutions possibles;
3. l'évaluation des solutions inventoriées;
4. le choix, et la mise en oeuvre de la meilleure solution possible.

1. La définition du problème

Pour qu'il y ait une prise de décision, il faut nécessairement un fait, une situation ou un besoin qui entraîne une insatisfaction. En d'autres termes, il faut souhaiter arriver à un résultat précis relativement à un problème donné.

Il faut tout d'abord se poser des questions précises et chercher des réponses qui clarifient le problème à résoudre. Parmi les questions auxquelles il faut répondre, il y a toutes celles qui correspondent à l'identité personnelle. Beaucoup de gens brûlent des étapes lorsqu'il s'agit de leur choix de carrière en particulier; ils se fixent un objectif sans avoir vraiment pris le temps de vérifier s'il correspond à ce qu'ils sont vraiment, soit :

- leurs traits de personnalité;
- leurs champs d'intérêt;
- leurs aptitudes
- leurs valeurs et leurs croyances;
- leurs exigences sur le plan professionnel;
- la réalité qui les entoure.

Escamoter cette étape risque d'entraîner un faux départ, ce qui sera lourd de conséquences, et de rendre la poursuite de la tâche improductive. Cette étape est celle de l'investissement.

2. La formulation de solutions possibles

Prendre une décision implique de faire un choix parmi d'autres. S'il n'en existe qu'un, il n'est évidemment plus question de décider. Pour trouver des solutions possibles, il faut avancer toutes celles qui nous viennent à l'esprit, sans aucune restriction. C'est l'étape du remue-méninges; rien n'est impossible, ni évalué, ni rejeté, mais où tout est noté.

3. L'évaluation des solutions inventoriées

Il s'agit de procéder à l'évaluation de chaque solution retenue en fonction de critères précis : les conséquences concrètes à envisager, les exigences et les contraintes de temps dont il faut tenir compte, les énergies à déployer et la réalité à prendre en considération. C'est ici que le recours à un conseiller d'orientation peut s'avérer utile pour différencier les avantages des inconvénients, le possible de l'impossible, ce qui convient de ce qui ne convient pas.

4. Le choix et la mise en oeuvre de la meilleure solution possible

Voilà venu le moment de choisir la meilleure solution possible. Elle doit évidemment être appropriée au problème à résoudre au point de départ. Ce choix est cependant suivi de la détermination de la ligne de conduite à adopter, des échéances à respecter ainsi que de l'énergie et des efforts à déployer, ce qui requiert de s'engager personnellement dans la prise des dispositions requises et la recherche de bons moyens pour y arriver. À cette étape, il y a lieu de trouver une solution de rechange au cas où le premier projet s'avérerait, pour de multiples raisons, impossible à réaliser.

Comment l'école et la famille peuvent-elles amener un jeune à s'approprier peu à peu un processus de prise de décision qui lui permettra de prendre conscience des influences qui s'exercent sur lui et de faire des choix en fonction de ses champs d'intérêt, de ses aptitudes et de sa personnalité? Ne s'agit-il pas là d'une des nombreuses compétences transversales introduites dans la réforme du curriculum?

Nous avons déjà mentionné brièvement sur quoi l'école orientante, qui ouvre des portes au lieu de les fermer, doit travailler avec les parents. Maintenant, nous allons voir comment il est possible, tous ensemble, d'aider un jeune à s'engager dans un processus de prise de décision réfléchie. Comment?

1. Tout d'abord, par la cohésion des actions de tous les partenaires. Il est vital qu'un jeune comprenne que tous travaillent avec lui, dans la même direction, dans le même sens. Le contraire serait néfaste! Ce qui ne veut pas dire que les enseignants et les parents seront toujours d'accord avec tous les moyens mis en œuvre de part et d'autre pour l'aider. Toutefois, cela les oblige à collaborer, à tenter de comprendre les efforts déployés part tout un chacun, et à respecter leurs rôles respectifs.

2. Par l'aide apportée à un jeune dans la construction de son identité. « On ne saurait trop insister sur cet aspect (intervention d'un adulte significatif), puisque c'est au travers des interventions avec d'autres personnes, particulièrement des adultes, que le jeune va construire son identité[7] ».
3. Par la mise en oeuvre de tous les moyens qui favorisent la prise de possession par un jeune de son projet personnel. « L'orientation professionnelle d'un individu est la manifestation de son identité (concept de soi)[8]. » Les enseignants ont le devoir d'agir avec un jeune de façon à ne jamais oublier que « la construction de l'identité (est) la pierre angulaire de l'école orientante, on ne doit pas perdre de vue que s'orienter, c'est construire, clarifier et transposer son identité en termes professionnels[9] ».
4. Par la reconnaissance des influences qui l'entourent et des difficultés qui se dressent sur son chemin : manque d'information ou information incompréhensible ou inutile, peur de se tromper, multiplicité des choix, changements trop rapides et crainte d'un choix définitif. Les remises en question de choix professionnels – faut-il le préciser ? – peuvent survenir tout au long de la vie. Cependant, si un jeune acquiert assez tôt dans son existence les compétences qui lui permettent de prendre des décisions éclairées, il aura entre les mains des clés dont il pourra se servir au besoin.
5. Par la démythification auprès d'un jeune des tâches à accomplir : mettre en ordre ses valeurs selon l'importance qu'il leur accorde, rechercher de l'information pertinente, dresser un plan concret pour assurer la réalisation de son projet.
6. Par la connaissance de la culture de l'orientation. Rien n'est jamais acquis, rien n'est jamais définitif. « Un avenir certain, non, mais certainement un avenir ! (…) La question n'est pas de savoir si l'avenir est noir, mais de réaliser que la perception d'un avenir noir enlève tous les moyens d'agir et interdit même de rêver. (…) Puisque l'avenir n'offre plus de garantie de stabilité, puisque la trajectoire n'est pas toute tracée à l'avance, les jeunes doivent se préparer le plus adéquatement possible par une solide formation de base à laquelle ils grefferont tout au cours de leur vie, par leur souplesse, leur capacité d'adaptation et leur ouverture d'esprit, le plus grand nombre d'outils possible[10] ».
7. Par la confiance témoignée à un jeune en sa propre capacité à faire face aux difficultés et en son propre dynamisme pour réaliser de ses projets de vie. Il faut éviter de lui imposer un certain pessimisme ambiant. Un jeune l'a d'ailleurs signalé dans un quotidien, il y a quelques années : *« J'ai 18 ans et je veux bâtir un pays (…) J'ai confiance en notre force, j'ai confiance en ma force*[11]. »

Les réflexions qui précèdent concernant le choix professionnel à faire se rattachent, il va sans dire, aux changements qu'apportera la réforme du curriculum. Lorsque l'apprentissage par projets deviendra la norme, lorsque tous les apprentissages prendront une « signification » dans la vie d'un jeune, un grand nombre de stratégies éprouvées et vraiment intégrées pourront être transposées dans « le projet de vie ». Lorsque les principes sous-jacents à l'école orientante seront acceptés et véhiculés par l'ensemble des éducateurs, les éléments liés au projet individualisé de formation comprendront, une fois exprimé le « rêve de carrière », les fondements compris dans les étapes de prise de décision réfléchie mentionnés précédemment. Enfin, tout éducateur devrait essayer de comprendre tous les aspects de la vie des jeunes d'aujourd'hui, prévoir les conséquences des expériences qu'ils vivent sur les choix professionnels qu'ils font ou non et être attentif aux « attitudes de consommateurs[12] » qu'ils semblent avoir quant aux offres de programmes d'études post-secondaires notamment. Aider un jeune maintenant à « construire son projet de vie », dont l'acquisition des compétences nécessaires pour prendre des décisions réfléchies, requiert avant tout, de notre part, une véritable compréhension de ce qu'il vit !

Photo : Denis Garon

Louise Delisle-Laberge, conseillère d'orientation, est présentement consultante autonome. Elle a travaillé presque 30 ans dans les écoles secondaires de la Commission scolaire Sainte-Croix (aujourd'hui Commission scolaire Marguerite-Bourgeois).

1. Geneviève FOURNIER. *Interagir : une stratégie efficace d'orientation et d'insertion professionnelle*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1995, p.28. (Les contenus informatifs concernant le processus de prise de décision sont également tirés de cet ouvrage, p. 28-34.)
2. I. FALARDEAU et R. Roy. *S'orienter malgré l'indécision – À l'usage des étudiants indécis et de leurs parents déboussolés*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1999.
3. J.B. ROTTER. « Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement », *Psychological Monograph*, vol. 80, n° 1, 1996.
4. S. OSIPOW et autres. « A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 43, n° 4, 1996, p. 520.
5. Conseil supérieur de l'éducation. *L'orientation professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, le Conseil, 1989, p. 21.
6. Geneviève FOURNIER. 1995, p. 32 et 33.
7. L. BÉGIN. M. BLEAU, et L. LANDRY. *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*, Montréal, Éditions Logiques, 2000, p. 56.
8. D. SUPER. « A Theory of Vocational Development », *American Psychologist*, n° 8, 1953, p. 189 et 190.
9. L. BÉGIN et autres. 2000, p. 82.
10. C. BERGERON et autres. *La part des parents dans l'orientation au secondaire*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1997, p.58.
11. Alexandre MORIN. « Arrêtez d'imposer le pessimisme », *La Presse*, section Opinions, B210 juin 1995.
12. Madeleine GAUTHIER, Léon BERNIER et autres. *Les 15-19 ans : quel présent? Vers quel avenir?, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture*, Presses de l'Université Laval, 1997, p. 32.

Un jour, le directeur adjoint de l'école où j'enseigne, M. Jacques Beaudet, a proposé au personnel enseignant intéressé d'assister à une rencontre d'information portant sur l'Éducation à la carrière, un nouveau projet tiré du concept américain *career education*.

Certains professeurs ont répondu à cette invitation, et j'étais du nombre. J'enseigne la géographie en 1re secondaire et l'histoire en 2e secondaire. Depuis 1969, je travaille à la polyvalente de Disraéli: école de 600 élèves située dans un milieu semi-urbain, donc éloignée des grands centres.

Après la rencontre, j'ai décidé de m'engager dans ce dossier qui, au fil du temps, est devenu le projet – Éducation au travail pour une école orientante – . J'avais le goût de relever un nouveau défi dans ma pratique pédagogique et je cherchais des moyens d'accroître la motivation des élèves pour la géographie et l'histoire.

Toutefois, j'avais certaines inquiétudes. Je me demandais, en effet, si j'aurais le temps de voir toute la matière des programmes. Je m'interrogeais aussi sur la venue occasionnelle d'autres personnes-ressources dans ma classe. Enfin, je ne savais pas trop le temps que je devrais consentir à la concertation avec les autres membres de l'équipe (conseillère en information scolaire et professionnelle et conseillère d'orientation).

Dès le départ, je tiens à mentionner que l'expérimentation dont il est ici question s'appuie sur une approche pédagogique particulière qui nécessite une nouvelle façon de planifier et de concrétiser l'enseignement. De plus, il s'agit d'une approche éducative de l'orientation qui exige de revoir le rôle des services complémentaires.

Ainsi, la démarche expérimentée à la polyvalente de Disraéli consiste à mettre en œuvre un projet éducatif qui se prête à l'émergence d'une « école orientante ». En ce sens, toutes les activités proposées aux élèves ont un but commun: les préparer à travailler en établissant de véritables liens entre les apprentissages scolaires et le marché du travail.

Selon le principe d'infusion, les activités d'apprentissage et les interventions pédagogiques sont conçues et faites de façon que les objectifs des contenus des programmes de géographie et d'histoire soient jumelés aux objectifs de l'éducation à la carrière. Dans la pratique, ces activités doivent tenir compte de la culture et de l'environnement social et professionnel du milieu. Pour atteindre ces objectifs, l'école s'est dotée d'un mode de fonctionnement basé sur la collaboration, ce qui favorise le développement d'une « culture d'orientation » qui, à son tour, facilite l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

La réalisation du projet demande de travailler en collégialité. Nous avons donc formé une équipe noyau composée d'un membre de la direction, d'une conseillère en information scolaire et professionnelle, d'une conseillère d'orientation et de moi-même. Cette équipe avait le mandat d'implanter le projet dans l'école.

Au cours des rencontres, nous planifions l'organisation et la réalisation des étapes d'implantation et d'évaluation du projet. Depuis peu, l'équipe planifie aussi les démarches en vue de diffuser le projet à l'extérieur de la Commission scolaire de L'Amiante.

Les membres de l'équipe, sauf le représentant de la direction, planifient, conçoivent et font des activités à l'intérieur des cours de géographie en première secondaire et d'histoire en deuxième secondaire. Dès le départ, il a fallu déterminer les rôles de tout un chacun. Pour ma part, je connais bien les objectifs des programmes et les contenus à enseigner, la conseillère d'orientation connaît bien le processus d'orientation et la conseillère en information scolaire et professionnelle connaît bien le monde du travail. Ce qui ne veut pas dire que nous ne connaissons que cela. De part et d'autre, nous tenons compte de nos compétences et de celles à développer chez les élèves.

D'une manière plus concrète, mes tâches consistent, entre autres choses:

- à planifier et à organiser les activités d'apprentissage et d'évaluation des programmes de géographie et d'histoire;
- à planifier des activités d'exploration professionnelle à partir des programmes de géographie ou d'histoire;
- à entrer en communication avec les invités avant leur venue en classe;
- à établir des liens entre le contenu d'une activité et la matière vue en classe;
- à préparer le matériel nécessaire et à aménager la classe, au besoin.

À l'école, nous cherchons à établir un véritable lien entre ce que les élèves apprennent en classe et ce qu'ils accompliront sur le marché du travail en vue de les préparer à leur vie professionnelle. Nous joignons donc la mission de « qualifier » à celle d'instruire. Pour y arriver, nous utilisons deux grands principes: l'infusion et la collaboration.

L'infusion se pratique au quotidien lorsque je vois des notions qui se rapportent à des métiers ou à des professions dans les contenus des programmes. Ainsi, en 1re secondaire (section 1 du module 4 du programme de géographie), on présente les professions de géologue et de géophysicien. Je profite de l'occasion pour expliquer aux élèves en quoi consiste le travail de ces spécialistes et quelle formation ils ont suivie. De la sorte, ils réfléchissent sur les qualités et les aptitudes souhaitées. Plus l'infusion est appliquée, meilleures sont les chances pour les élèves d'acquérir des connaissances et de développer les compétences qui correspondent à leur choix de carrière et à leur insertion professionnelle. Il est bon de rappeler qu'il faut demander l'aide de la conseillère en information scolaire et professionnelle au besoin.

Certaines activités d'apprentissage nécessitent de faire appel à des collègues qui ont une formation dans un domaine précis. Il s'agit d'un moyen peu coûteux d'inviter en classe une personne-ressource compétente. Prenons d'abord l'exemple d'un enseignant de sciences dans l'école qui est passionné d'astronomie. Dans le premier module du programme de géographie

Photo : Denis Garon

de 1re secondaire, il est question de la place de la terre dans l'univers. Au début de l'année, je l'invite donc à rencontrer chacun des groupes pour les entretenir des notions d'astronomie et des métiers liés à cette science (en collaboration avec la conseillère en information scolaire et professionnelle). Cette activité débouche sur la possibilité, pour les élèves intéressés, de s'inscrire au club des jeunes astronomes de l'école. En 2e secondaire, lorsque l'Empire romain est à l'étude, nous reprenons la devise *Du pain et des jeux* et nous demandons à un professeur d'éducation physique de parler aux élèves des métiers liés aux sports et aux loisirs.

Les rencontres sont d'abord préparées avec l'invité, la conseillère en information et moi-même. Puis, chacun a un rôle à jouer lors de la présentation en classe. Le mien consiste à établir le lien entre la matière déjà vue et le contenu que présente la personne-ressource et à faire une brève évaluation de la présentation et des apprentissages effectués selon les objectifs fixés. À la fin de chacune des activités, les élèves reçoivent une ou des feuilles sur lesquelles sont décrits les métiers et professions visés. Ils surlignent, selon leur préférence, ceux ou celles qui les intéressent le plus. Ils classent l'information dans leur « banque personnelle de professions » placée à la fin de leur cahier de géographie ou d'histoire.

La seconde forme de *collaboration* privilégiée à l'intérieur de l'école se fait avec les classes d'un même échelon. En février 1999, nous avons organisé une semaine médiévale dans le cadre du projet Éducation au travail. Au début de l'année scolaire, nous en avions parlé aux enseignants de 2e secondaire. Très tôt, ces derniers ont commencé, en classe ou après les heures de cours, à préparer cet événement. Dans toutes les matières de cet échelon, il y a eu présentation de l'un ou l'autre des aspects du Moyen Âge. Il en est allé de même pour les diverses activités du midi. J'ai ainsi eu l'occasion de faire le lien entre les métiers exercés durant cette période historique et ceux qui le sont aujourd'hui. En outre, lors des sorties éducatives dans des milieux de travail, les professeurs de 2e secondaire prennent en charge un groupe d'élèves.

Enfin, la collaboration recherchée ne se limite pas à l'école puisque nous pouvons compter sur celle de personnes (entre autres, des parents d'élèves) qui travaillent dans différents secteurs d'activité liés aux objectifs que nous poursuivons. Citons, par exemple, le pilote d'avion qui est venu parler de son travail, de sa formation et des aptitudes et habiletés à posséder qu'il a associées aux divers apprentissages scolaires telles les coordonnées géographiques, l'altitude et les conditions atmosphériques, etc.

Il est grandement recommandé de préparer les élèves à la venue d'un invité en classe en faisant un rappel des notions déjà vues sur la question traitée ou en rédigeant des questions d'avance. De plus, nous faisons appel à des organismes ou entreprises du milieu. À titre d'exemple, après la rencontre avec des géologues, nous avons organisé une sortie d'une demi-journée dans des milieux de formation ou de travail. Nous avons proposé aux élèves les choix suivants : le cégep de la Région de l'Amiante, la mine du Lac d'Amiante et une industrie de métallurgie, CIF Métal. À la suite des activités faites en classe ou à l'extérieur, j'établis toujours un lien avec la matière enseignée et je fais un retour sur la présentation, le contenu et le déroulement de chacune d'elles.

Il est important de mentionner qu'il ne s'agit pas pour moi de présenter uniquement des activités aux élèves, mais aussi une façon de faire pour mieux se connaître et mieux se comporter dans leur travail actuel et futur.

Lorsque les élèves exécutent des travaux en classe, il m'arrive souvent de leur signaler des points à observer en matière de connaissance de soi. Je m'explique. Je leur pose par exemple, des questions relativement à leur manière d'agir quand ils travaillent en équipe, soit :

a) « Êtes-vous leaders, exécutants ou conciliateurs ? » ;
b) « Préférez-vous travailler avec d'autres ou solitairement ? » ;

Photo : Denis Gauvin

c) « Quelle est votre capacité de communiquer de l'information aux membres d'une équipe ? ».

Dans la présentation de la matière, s'il est question d'un métier ou d'une profession, je demande aux élèves de nommer les aptitudes et les habiletés souhaitées pour l'exercer (ex. : en histoire, Léonard de Vinci était peintre, architecte, etc.). En outre, lorsque je fournis aux élèves l'information sur des métiers et des professions donnés, je les incite à surligner ceux ou celles qui correspondent à leurs goûts, à leurs champs d'intérêt et à leurs aptitudes en leur demandant, entre autres :

a) « Préférez-vous travailler à l'intérieur ou à l'extérieur ? » ;
b) « Aimez-vous mieux faire un travail intellectuel (ex. : les chiffres) ou manuel ? » ;
c) « Quels sont vos loisirs préférés ? ».

Il en va de même pour la façon d'exécuter des travaux scolaires et de se conformer aux règles de classe. À propos de la ponctualité et du respect des délais, je leur donne l'exemple de Shermag, un manufacturier de meubles, qui a réussi à vendre ses produits en Europe. Le bateau qui les transportera partira de Montréal vendredi. Est-ce pensable d'arriver au quai avec le chargement samedi ?

En ce qui concerne la persévérance, je leur cite le cas du mécanicien de mon village qui, pour réparer ma voiture, doit enlever des pièces du moteur, et qui me dit par la suite que cela ne le tente plus de le remonter. Qu'en pensent-ils ? Bref, j'essaie de développer leur sens des responsabilités, qualité requise dans le monde du travail. L'approche que je privilégie m'oblige donc à me préoccuper des compétences professionnelles que la matière à l'étude me permet d'aborder.

L'éducation au travail m'a conduit à changer ma façon d'intervenir en classe et même avec les services complémentaires. Mon enseignement est devenu plus signifiant, c'est-à-dire plus concret, et davantage lié aux réalités de la vie professionnelle qu'avant. Les élèves sont en mesure de constater que les notions vues en classe sont utilisées par des travailleurs de différents secteurs d'activités. Je n'entends plus cette question : « À quoi ça sert d'apprendre la géographie ou l'histoire ? » De plus, j'ai adopté une approche qui me permet d'établir des liens simples avec le monde du travail. Je suis aussi plus conscient de l'importance d'aider l'élève à mieux connaître ses goûts, ses champs d'intérêt et ses aptitudes, ce qui s'avère souvent une source de valorisation et de motivation. Mes exigences et les règles à respecter en classe sont formulées et expliquées aux élèves. De la sorte, ils développent de saines habitudes à l'égard du monde du travail (ce n'est pas punir qui importe, mais permettre à l'élève d'apprendre et de se responsabiliser).

La venue d'invités en classe nécessite aussi une première rencontre ou communication avec eux et une préparation préalable des élèves pour que l'activité atteigne les

objectifs visés. En outre, je me suis adapté à la venue d'autres personnes en classe et enrichi à leur contact; j'en suis maintenant heureux.

Selon les élèves, le projet Éducation au travail les motive vraiment à suivre les cours de géographie et d'histoire, car il concrétise les apprentissages. Ils souhaiteraient que cette approche s'étende à l'ensemble des matières scolaires.

Selon eux, les activités sont variées et intéressantes. Elles les renseignent sur une profession ou un métier, tout en établissant un lien avec la matière vue en classe. Certaines leur permettent de s'interroger en écoutant un travailleur ou un spécialiste leur parler de son propre choix de carrière basé sur ses goûts, ses champs d'intérêt et ses aptitudes. Cette approche les encourage à mieux se connaître. La conseillère d'orientation et l'enseignant de choix de carrière affirment qu'ils accueillent au centre de documentation scolaire beaucoup plus de jeunes de première et de deuxième secondaire qu'avant.

Selon une enseignante de choix de carrière qui travaille dans notre milieu et dans une autre école, nos élèves connaissent bien le vocabulaire employé en orientation et en information scolaire et professionnelle. De plus, à la suite de la visite de certains invités en classe, des élèves s'engagent dans des activités parascolaires (ex. : club des jeunes astronomes).

Pour l'enseignement, les avantages sont nombreux. La nouvelle approche permet de donner encore plus de sens aux matières enseignées et d'entretenir de bonnes relations avec les élèves. Elle mène à une collaboration plus étroite qu'avant avec la direction, les enseignants et le personnel des services complémentaires. Pour ma part, je n'ai plus la même vision de l'action éducative dans l'école. De plus, la présence des invités en classe ou leur accueil dans leur propre milieu de travail rendent les élèves et l'enseignant plus conscients des particularités du monde du travail. Souvent, ces personnes se valorisent en parlant de leur travail aux jeunes. Les effets bénéfiques du projet sur l'intérêt des élèves et leur motivation sont aussi évidents. Cette approche facilite le développement de saines attitudes et de bonnes habitudes de travail, car les élèves comprennent mieux le sens des règles à observer en classe et dans l'école. Enfin, elle leur permet de procéder à une meilleure exploration des professions, ce qui conduit à un choix de carrière plus éclairé.

Toutefois, la réalisation du projet ne va pas sans heurt. En effet, pour nous, lorsqu'un invité vient de l'extérieur de la région, il est difficile de lui demander de se déplacer plus d'une journée. Il est donc indispensable d'obtenir la collaboration de la direction d'école pour l'organisation de ces journées (modification des horaires, financement du projet, etc.) Il est aussi parfois difficile de trouver le temps nécessaire à la concertation des enseignants et des professionnelles engagés dans le projet. Pour ce qui est du temps d'enseignement, l'enseignant doit le réorganiser en fonction des activités d'éducation au travail. Toutefois, la bonne volonté que chacun démontre vient pallier ces inconvénients pour le plus grand bien des élèves.

Je suis très heureux que cette nouvelle pratique adoptée depuis quelques années m'ait conduit à relever de nouveaux défis. Elle me stimule à approfondir mon approche pédagogique et donne un sens accru aux apprentissages des élèves tout en intégrant harmonieusement des compétences transversales et interdisciplinaires. Elle favorise l'exploration professionnelle et une meilleure démarche d'orientation pour les élèves. Cette pratique rend aussi possible un rapprochement avec le monde du travail. À mon avis, cette approche répond bien aux aspirations des élèves et rend leurs apprentissages plus signifiants. Il s'agit sans doute d'une bonne façon d'appliquer la réforme éducative au secondaire.

Carol St-Laurent est enseignant de géographie et d'histoire à la polyvalente de Disraéli à la Commission scolaire de l'Amiante.

DES MILIEUX EN ACTION

Comme c'est le cas pour chacune des thématiques traitées dans les différents dossiers de Vie pédagogique, il existe, dans le milieu scolaire, des exemples de pratiques sur le sujet en titre. En effet, l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet de vie scolaire, personnelle et professionnelle interpelle déjà un certain nombre d'agents d'éducation et d'équipes-écoles.

Vous constaterez, à travers les réalisations relatées, qu'il existe différentes pistes d'action selon l'âge des élèves. Vous découvrirez également comment ces différents projets ont pu aider les élèves qui ont eu l'occasion de s'y engager à donner davantage de sens aux apprentissages scolaires qui leur sont proposés.

La recension contenue dans les pages qui suivent n'est certes pas exhaustive; elle rapporte toutefois des exemples vécus dans au moins quatre écoles secondaires et deux écoles primaires. Ces écoles, comme vous pourrez le voir, ont souvent dû mettre à profit plusieurs des ressources internes et externes dont elles disposent.

La présentation de ces diverses réalisations permet d'illustrer concrètement la mise en œuvre d'approches et de projets particuliers qui, nous l'espérons, sauront inspirer votre réflexion et votre action pédagogiques pour aider les élèves à découvrir tout ce qui s'offre à eux afin qu'ils puissent faire des choix éclairés.

Dans le processus de construction de son projet de vie arrive un moment où l'on doit effectuer un choix de carrière, choix que l'on a rarement l'occasion de confirmer avant d'avoir son premier emploi. Les élèves de la polyvalente Montignac, à Lac-Mégantic, qui fait partie de la Commission scolaire des Hauts-Cantons ont, eux, cette possibilité. En effet, la conseillère d'orientation de leur école, Angelle Turcotte, la leur offre depuis treize ans déjà en leur permettant de passer ce qu'elle appelle « une journée dans la vie d'un travailleur ». Cette activité, qui connaît un franc succès, n'est pas, bien sûr, la seule intervention d'Angelle pour aider les élèves à bâtir leur projet de vie, mais, chaque année, elle la reprend vu que les élèves l'apprécient et qu'elle-même la juge utile.

Ainsi, pendant l'année scolaire 1999-2000, 97 jeunes, dont la plupart étaient en 5e secondaire, ont fait un stage d'une journée dans le milieu de travail de leur choix. Pour la majorité, l'activité se situe au terme de la démarche d'orientation qu'ils avaient entreprise. Ayant fait le choix d'une carrière potentielle et établi un plan d'action, il ne leur restait qu'à aller vérifier si le métier ou la profession qui les intéressait correspondait à l'idée qu'ils en avaient. Il n'est cependant pas nécessaire d'avoir fait une telle démarche pour s'inscrire à cette activité. Certains élèves savent en effet ce qu'ils veulent faire depuis longtemps. Aussi, l'activité est-elle proposée à l'ensemble des élèves de 4e et de 5e secondaire.

La conseillère d'orientation rencontre d'abord la moitié d'une classe de 5e secondaire à la fois en vue d'établir un contact plus personnel avec les élèves. Ces derniers se sentent donc à l'aise de revenir la voir. Quant aux élèves de 4e secondaire, elle va dans leur classe pour leur présenter l'activité « Une journée dans la vie d'un travailleur ». Elle invite les élèves à s'inscrire en utilisant l'affiche posée sur son babillard et, lorsqu'une vingtaine de noms s'y trouvent, elle les convoque à une réunion à l'heure du lunch.

Cette rencontre sert à préparer l'activité. La conseillère demande alors aux élèves de remplir une fiche de renseignements pour qu'elle sache quel métier ils ont choisi, pourquoi ils désirent participer à cette activité et à quoi ils s'attendent. Elle se sert des renseignements fournis pour organiser le stage d'un jour de chacun d'eux. Elle dispose d'une impressionnante banque de personnes-ressources qui travaillent dans un grand nombre de secteurs de l'activité humaine. « *Ce n'est pas difficile d'organiser les stages*, affirme Angelle, *parce que les personnes-ressources me disent qu'elles auraient apprécié vivre une expérience comme celle-là lorsqu'elles étaient jeunes.* » Elles sont donc disposées d'année en année à accueillir les jeunes qui s'intéressent à leur métier. Les métiers explorés au fil des ans sont variés : d'ébéniste à notaire, de thérapeute à chimiste, etc. Pour ceux qui comportent un aspect confidentiel (psychologue ou médecin, par exemple), le stage se transforme plutôt en une rencontre entre le spécialiste et l'élève. On se doute bien que les personnes-ressources ne se trouvent pas toutes à Lac-Mégantic même et que les élèves ont à se déplacer dans la région. Ils doivent alors s'occuper de leur moyen de transport.

Le stage a lieu pendant un jour de classe, lorsque la direction de l'école a accepté que les élèves y participent. La Commission scolaire assure la protection des élèves en cas d'accident de travail dans une industrie.

En partant pour leur stage, les élèves ont en main une liste de points de repère qui les aideront à formuler des questions pertinentes. Ils sont invités à prendre des notes, car ils devront remplir une feuille d'évaluation du stage au retour. Si celui-ci leur permet de confirmer leur choix, le processus de prise de décision est terminé; sinon, les élèves rencontrent une autre fois la conseillère d'orientation. Il arrive donc que certains aient à faire plus d'un stage.

La popularité de l'activité « Une journée dans la vie d'un travailleur » auprès des élèves permet d'affirmer qu'elle donne bien les résultats escomptés. Angelle Turcotte a donc raison de croire qu'il ne faut pas changer une formule gagnante, ce qui ne l'empêche pas de continuer à en chercher d'autres…

Photo : Denis Garon

LES ÉLÈVES DANS LES ENTREPRISES ET LES EMPLOYEURS À L'ÉCOLE

Les stages d'un jour sont réservés aux élèves de 4e et de 5e secondaire. Toutefois, des visites d'entreprises sont organisées pour celles et ceux de 3e, de 4e et de 5e secondaire qui le désirent. En 1999-2000, environ une dizaine d'industries de la région ont ouvert leurs portes aux élèves.

De plus, des employeurs sont venus rencontrer les élèves de 4e secondaire pour leur parler de leur secteur d'activité respectif. Les discussions ont porté sur le marché du travail en région, les besoins et les exigences des entreprises et les perspectives de l'emploi.

UN COUP D'ŒIL SUR LA SUITE

En janvier 2000, les élèves de 5e secondaire ont participé à une activité appelée « panel sur la vie au cégep ». Ayant terminé un trimestre d'études au cégep, d'anciens élèves

leur ont fait part de leur expérience. Plusieurs thèmes ont été abordés: l'admission, les changements de programmes, la nouvelle vie scolaire, les exigences des enseignants, etc. Pour les élèves, l'information que des jeunes de leur âge leur transmet paraît beaucoup plus crédible à leurs yeux que ce que des adultes pourraient leur dire.

Photo : Denis Garon

Consciente de l'influence que les parents exercent sur le choix de carrière de leurs enfants, Angelle Turcotte tente de leur faire prendre conscience de l'importance qu'ils ont dans le processus de prise de décision de ceux-ci et les outille pour qu'ils puissent les aider. Pour y arriver, elle informe par écrit les parents des élèves de 3e, de 4e et de 5e secondaire des services d'orientation qui existent à l'école et les invite à assister à une conférence donnée par des spécialistes en la matière. En 1999-2000, 80 parents se sont rendus à la conférence de Mme Francine Payette.

Le premier jeudi de décembre a lieu une demi-journée d'information au cours de laquelle des représentantes et des représentants d'une vingtaine d'établissements scolaires viennent présenter les programmes et les services qu'ils offrent. Les élèves s'inscrivent alors aux ateliers qui les intéressent.

Depuis trois ans, une table de concertation présidée par Bernard Lacroix, directeur de l'école, et composée de partenaires du milieu est à l'œuvre pour rapprocher l'école et le monde du travail. D'ailleurs, certaines des activités citées précédemment ont été organisées en collaboration avec ces personnes.

La formation du groupe Centre d'éducation à la carrière émane d'une volonté du milieu qui est en pleine effervescence économique. Angelle Turcotte et Roger St-Amant, professeur d'éducation au choix de carrière, font partie de cette table de concertation. « On est en plein développement », constate Angelle. En présentant les trois objectifs du projet que le groupe a élaboré, elle précise que les deux premiers ont été davantage atteints que le dernier:

1. développer un partenariat entre l'école et les différents acteurs du marché du travail pour faire connaître les emplois disponibles;
2. favoriser chez les jeunes la prise en charge de leur orientation professionnelle en les accompagnant dans leur processus d'orientation;
3. rendre plus concrète et plus significative la formation scolaire en favorisant l'intégration de contenus d'information professionnelle à l'intérieur des cours de formation générale.

On voit poindre dans le dernier objectif une vision de l'école orientante qui – il faut bien le dire – apporte des changements importants dans la culture du secondaire, laquelle est fondée sur les spécialités plutôt que sur l'intégration.

Une visite à la polyvalente de Disraeli qui a appliqué la formule de l'école orientante, a convaincu Angelle qu'il faudra y aller à petits pas, c'est-à-dire progresser de petite réussite en petite réussite, à condition toutefois d'obtenir les ressources nécessaires pour travailler avec le personnel enseignant.

Luce Brossard, maintenant à la retraite, était rédactrice de *Vie pédagogique*.

1. Mme Turcotte travaille maintenant à la polyvalente La Ruche à Magog.

« *Ici, les enseignants sont des artisans d'espoir* », affirme d'entrée de jeu Michel Goudreau, directeur de l'école l'Envolée, à Lachenaie, qui fait partie de la Commission scolaire des Affluents. Les élèves qui fréquentent cette école ont bien besoin d'enseignants et d'enseignantes capables de les amener à entrevoir une petite lumière au bout du sombre tunnel de leurs difficultés à fonctionner dans le système scolaire en particulier et dans la société en général. Ayant des troubles graves de comportement, près de 50 élèves de l'école tentent en effet de se réconcilier avec eux-mêmes et avec le monde et de découvrir qu'ils y ont une place.

Ces élèves, des garçons pour la plupart (il n'y a que quatre filles), ont de 12 à 17 ans. En plus de leurs troubles de comportement, la moitié d'entre eux éprouvent des difficultés graves d'apprentissage. Quelques-uns sont même analphabètes. Celles et ceux qui n'ont pas de véritables difficultés d'apprentissage, mais dont le comportement pose problème, peuvent suivre les programmes de 1re, 2e ou 3e secondaire. D'ailleurs, chaque élève a son propre plan d'action en vue d'améliorer son comportement, et une équipe, composée d'un enseignant, d'un éducateur et d'un psychologue, l'accompagne. Il faut dire aussi que bon nombre d'élèves consomment de la drogue et que plusieurs ont des démêlés avec la justice. Bien des enseignantes et des enseignants se laisseraient aller au découragement et baisseraient les bras devant l'ampleur des difficultés des élèves… mais pas l'équipe de l'école l'Envolée. Cette dernière a choisi de considérer les comportements déviants des élèves comme autant d'occasions pour elle de les faire grandir plutôt que de les voir comme des problèmes à régler.

Les premières attitudes à adopter avec ces élèves sont d'essayer de comprendre leur souffrance, d'écouter ce qu'ils ont à dire et de découvrir peu à peu leurs champs d'intérêt en vue de les réunir en petits groupes où ils trouveront le projet qui correspond le mieux à leurs besoins.

À l'école l'Envolée, quatre classes de douze à quatorze élèves mènent chacune à terme, un projet particulier:

– la classe cafétéria, destinée à des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, permet de faire des activités utiles liées à la gestion d'un tel lieu;

Photo : Denis Garon

– la classe d'initiation au milieu du travail permet aux élèves de fabriquer quelque chose de leurs propres mains et de gérer la boutique qu'ils ont eux-mêmes mise sur pied et où ils peuvent vendre

des produits de qualité à la population. Ils peuvent même rendre service à la société en produisant bénévolement certains biens comme des écussons pour la Société d'histoire de Terrebonne. Grâce aux profits qu'ils réalisent sur leurs ventes, les élèves ont réussi à organiser un voyage d'une semaine à New York. Les apprentissages scolaires sont, bien sûr, intégrés au projet:

- la classe sportive, composée de garçons seulement, ressemble à une classe du type sports-études dans laquelle les apprentissages scolaires ont lieu le matin et les activités sportives l'après-midi. Les élèves qui en font partie s'adonnent à l'escalade, à la planche à neige, à la randonnée pédestre, au hockey, etc. L'escalade du mont Washington figure au nombre des beaux projets réalisés l'an dernier. On imagine très bien toutes les responsabilités relatives à l'organisation du projet que les élèves ont dû assumer;
- la classe d'informatique dispose d'un petit laboratoire. Au moment de notre visite à l'école, les élèves mettaient la dernière main au roman-photo qu'ils avaient conçu et produit en vue de le mettre sur le CD-ROM qu'ils pourraient apporter chez eux.

Les projets menés à terme dans chacune des quatre classes sont planifiés par les élèves avec leur enseignant. Les sommes allouées à chacune proviennent de la contribution financière des parents, qui versent 1,11 $ par jour, et du budget de l'école. Conscients qu'ils ont un pouvoir de décision sur leurs activités, les élèves acquièrent peu à peu le sens des responsabilités. À titre d'exemple, ils prennent de plus en plus soin de leur environnement au point qu'il n'y a plus de vandalisme dans l'école. Les sommes consacrées autrefois aux réparations de toutes sortes servent maintenant à acheter de l'équipement: bicyclettes, casques, planches à neige, etc. On aura compris que les activités à l'extérieur de l'école sont nombreuses. On veut en effet que les élèves puissent se rendre compte qu'il y a une vie de l'autre côté de la clôture, qu'il y a des citoyens qui vivent de différentes façons et qui respectent un certain nombre de règles. Ainsi, la veille de notre visite à l'école, 29 élèves et professeurs étaient allés à Toronto en avion (Air Transat leur avait offert les billets) et y avaient visité un musée ainsi que le Eaton Center. Ils ont ainsi pu prendre conscience que connaître un peu d'anglais leur serait bien utile pour commander leur repas, que le métier d'agente ou d'agent de bord leur était peut-être accessible et que celui de mécanicien d'aéronefs pourrait les intéresser. Par la même occasion, ils se sont demandé comment un avion aussi gros pouvait voler. Quelqu'un n'a-t-il pas dit que les voyages formaient la jeunesse? Évidemment, ce genre d'expédition n'est pas de tout repos pour les accompagnateurs; ils doivent être capables de faire face à l'imprévisibilité des comportements de certains élèves.

L'équipe-école collabore non seulement avec les organismes et les employeurs de la région, mais aussi avec les écoles secondaires pour trouver le plus grand nombre possible de pistes d'atterrissage pour les élèves. Et ces pistes d'atterrissage ne passent pas nécessairement par l'obtention d'un diplôme la plupart du temps, quoique certains retournent à l'école pour terminer leurs études secondaires ou pour avoir accès à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. L'école l'Envolée ne les laisse pas seuls pour autant. Un accompagnement est fourni à l'élève aussi longtemps que le besoin s'en fait sentir.

D'autres désirent plutôt intégrer le marché du travail. On les aide alors à rédiger leur curriculum vitae, on simule des entrevues, on les accompagne même chez des employeurs de la région.

Le soutien des organismes de la région est acquis pour aider les élèves aussi bien à faire des stages en entreprise qu'à diminuer, voire à arrêter leur consommation de drogue. Quant à la Commission scolaire, elle investit d'importantes sommes d'argent pour les élèves qui ont des troubles de comportement. Rien n'est gagné d'avance, toutefois. Des portes s'ouvrent… mais d'autres se ferment après des tentatives infructueuses sur le marché du travail. Malgré tous les efforts déployés pour les aider à s'en sortir, certains élèves s'enfoncent encore davantage.

En dépit des hauts et des bas, l'équipe de l'école l'Envolée garde constamment l'espoir d'amener chaque élève à se construire un projet de vie. Comme le dit le directeur: « *On ne peut pas effacer le passé de ces jeunes, mais on peut les aider à vivre avec leur souffrance. Si on arrive à les persuader de diminuer leur consommation de drogue et à trouver des pistes d'atterrissage qui leur permettent de vivre avec leur souffrance, on aura gagné beaucoup.* » De fait, l'équipe-école ne ménage ni son temps ni son énergie pour que ces jeunes deviennent de bons citoyens et de bons travailleurs. Elle est toujours à la recherche de solutions, tente d'obtenir la collaboration des parents et s'interroge régulièrement sur la pertinence de ses choix pédagogiques. « *Lorsque l'on se permet de se questionner, on se permet d'innover* », affirme Michel Goudreau, qui, comme les membres de son équipe, ne cache pas son attachement pour des jeunes qui ont besoin plus que tous les autres sans doute qu'on les aide à se construire un projet de vie.

À HUDSON-SOUS-LES-ARBRES

Suivons avec persévérance le chemin de la Côte Saint-Charles en direction du lac des Deux-Montagnes. Après avoir parcouru quelques kilomètres, à main droite surgira, derrière un rideau de grands arbres, la Hudson High School, établissement qui reçoit 640 élèves anglophones de cette sous-région limitrophe de l'Ontario. En ce début d'après-midi de juin, Sylvie Tranchemontagne, enseignante d'histoire et de géographie, nous y accueille gentiment entre deux séances intensives de correction d'examens.

Elle nous fait remonter d'emblée à l'origine du projet qui nous intéresse. À l'automne 1998, la direction de l'école a confié à cinq enseignants du premier cycle le mandat d'appliquer l'équivalent du projet – Plan individuel de formation (PIF) – à l'enseignement moral et religieux (EMR). Précisons que, selon la politique en vigueur dans cette école, il appartient aux professeurs d'histoire et de géographie d'enseigner cette matière.

Mettant à profit une allocation du ministère de l'Éducation, ces enseignants ont eu suffisamment de temps pour réfléchir à la démarche à entreprendre et pour se donner les moyens nécessaires à sa mise en œuvre. Ils se sont inspirés pour cela de la documentation disponible sur le compte de l'école orientante, notamment le passeport PIF du Collège Saint-Louis et d'un texte de la St. Thomas High School. Ils les ont traduits d'abord, puis en ont fait une adaptation libre en fonction des besoins de leur milieu. C'est ainsi que le projet PIF s'est transformé en projet –Personal education plan (PEP) – . Les enseignants de première secondaire l'ont appliqué dès les mois de mars et d'avril 1999, et Sylvie Tranchemontagne poursuivi la démarche en deuxième secondaire, l'année suivante.

Photo : Denis Garon

SYLVIE TRANCHEMONTAGNE

Se connaître soi-même

La première étape de ce processus d'orientation convie les jeunes élèves à une prise de conscience de leur personnalité. Un questionnaire, comportant 26 points, les aide à dresser leur autoportrait. Ainsi, chaque élève est invité, entre autres choses :

- à présenter les personnes avec qui il partage sa vie;
- à nommer ses amis proches;
- à révéler ses goûts et ses préférences : loisirs, sports, musique, saisons, nourriture, animaux, etc.;
- à vérifier s'il se reconnaît dans l'énoncé de quelques comportements typiques;
- à cocher huit qualités qu'il s'attribue sur une liste qui en suggère près d'une quarantaine;
- à énumérer trois défauts qu'il détecte dans sa manière d'être et d'agir;
- à s'enquérir auprès de ses parents et amis de trois qualités dont il fait preuve.

Sans plonger l'adolescent dans les profondeurs du psychisme humain, cette petite enquête sur soi lui permet néanmoins de tracer un portrait valable de sa personnalité, du moins telle qu'elle est perçue de son propre point de vue, puis de le compléter sous l'angle de vision de ses parents et amis. Ce bref examen de lui-même réussit généralement à provoquer une salutaire prise de conscience de ses points forts et de ses points faibles. En tout cas, l'exercice suscite l'intérêt certain des jeunes.

En deuxième secondaire, Sylvie propose à chaque élève d'illustrer son portrait par un dessin, une caricature, un collage ou un montage. De plus, elle tire de ses cartons le profil esquissé l'année précédente pour que chacun puisse mesurer le chemin parcouru depuis. Il y a souvent des surprises.

Choisir un rêve d'avenir, le documenter et le valider

Une fois la vision de soi-même presque au point, il faut passer à l'étape suivante qui fait appel à la technique du remue-méninges d'abord. Chaque élève dresse une liste des métiers et des professions qui lui viennent spontanément en tête, puis la confronte à celles de trois ou quatre camarades pour la compléter, le cas échéant. En deuxième secondaire, on classe les métiers et les professions par grandes catégories : services, industrie, santé, sciences, sport, art, affaires, loisirs, etc. Ensuite, on extrait de la liste les cinq carrières qui semblent les plus alléchantes.

Le remue-méninges achevé, chaque élève est invité à choisir une carrière qui l'attire particulièrement. On l'encourage à en sélectionner une deuxième, à titre de solution de rechange, au cas où le premier choix présenterait trop de difficultés à l'étape de la recherche subséquente ou s'avérerait rapidement un cul-de-sac.

L'élève doit en effet rassembler de l'information pertinente sur le métier ou la profession qui l'intéresse. Il revient à l'enseignant de le guider vers les meilleures sources documentaires : ouvrages de consultation, publications, périodiques, sites spécialisés dans Internet, émissions de télévision, etc. L'élève doit aussi prendre l'initiative d'interviewer un praticien ou une praticienne qui a l'expérience du métier ou de la profession en cause. Pour faciliter sa démarche, on lui fournit un questionnaire. L'entrevue peut prendre la forme d'une rencontre, d'une conversation téléphonique ou d'un échange par courrier électronique. Notons que les personnes avec qui les élèves sont entrés en contact jusqu'ici ont répondu avec empressement à leur invitation. Les élèves reçoivent au préalable quelques conseils sur l'art de bien se présenter en entrevue : habillement, langage, tenue, etc. On demande aux parents de soutenir l'initiative de leur enfant, mais d'éviter de se substituer à lui ou de brimer son rêve, même si son choix semble irréaliste. Il doit lui-même s'en rendre compte, le cas échéant et modifier sa perspective à la suite de cette expérience.

En effet, une fois l'enquête terminée, l'élève met en regard les données obtenues et les traits de sa personne révélés dans son autoportrait. Il peut ainsi prendre toute la mesure du chemin à parcourir pour concrétiser son rêve. Il arrive aussi que les contraintes mises en lumière lors de l'entrevue l'amènent à modifier spontanément ses aspirations fondées sur une vision chimérique. Il se fixe alors un objectif plus conforme à ses goûts et à ses aptitudes, quitte à le modifier de nouveau s'il le faut. On peut en effet passer d'un rêve à un autre au fil de son évolution personnelle et d'une perception plus juste de l'environnement socioéconomique.

Se doter d'un plan d'action personnel

Dans la majorité des cas, le rêve caressé résiste à l'épreuve des faits, sinon le changement de cap s'opère naturellement. L'élève voit alors se profiler un projet d'avenir concret. Il peut en mesurer les exigences avec une plus grande lucidité et les comparer à l'état actuel de son développement personnel. Il en tire en général les conclusions logiques pour l'action présente, tout en sachant qu'il dispose de quelques années pour mener à bien sa formation. Étant donné les points forts et les points faibles qui se dégagent de son autoportrait, et les exigences requises pour exercer la carrière envisagée, comment l'élève peut-il dès à présent se préparer d'une manière efficace à la réalisation de son rêve à long terme, à la fois à l'école et à l'extérieur de l'école, et ce, sur les plans du travail scolaire et du comportement personnel de même que dans le choix de ses activités ?

C'est alors que prend forme le plan d'action personnel que l'élève a mis lui-même au point et auquel il peut se référer périodiquement pour évaluer ses progrès et ses reculs. Les enseignants qui ont mis le PEP en oeuvre observent un regain de motivation chez la plupart des élèves qui ont participé à la démarche.

Une démarche qui s'intègre facilement

En première secondaire, les enseignants estiment que ce projet se réalise normalement en quelques périodes, de préférence au printemps. L'élève a ensuite deux ou trois semaines pour mener à terme sa recherche et réaliser l'entrevue.

En deuxième secondaire, Sylvie Tranchemontagne a consacré trois périodes au travail en classe. Elle a laissé un mois à l'élève pour chercher de l'information et préparer deux entrevues, car en deuxième secondaire, il faut faire deux choix de carrière et déterminer une solution de rechange. Elle accorde aussi du temps en classe pour que chaque élève puisse présenter son dossier, soutenu autant que possible par un

Photo : Denis Garon

appoint: vidéo, exposé d'une personne venant de l'extérieur, etc.

Selon le témoignage franchement enthousiaste de Sylvie, la réussite de la démarche d'orientation est assurée dans la mesure où l'enseignant y croit et déploie l'effort nécessaire. Ces deux conditions satisfaites, les résultats se révèlent « extraordinaires » – c'est bien l'épithète dont a fait usage Sylvie, qui paraît une femme au jugement pondéré.

En 2000-2001, Sylvie pense qu'il conviendrait de multiplier les visites et les courts stages en milieu du travail en vue de compléter le PEP. En mai 2000, elle a accompagné 25 élèves lors d'une visite guidée de l'usine Bombardier à Saint-Laurent. Répartis en trois groupes, les élèves ont fait, sous la gouverne d'un guide attitré, une tournée complète de la chaîne de montage des avions. Certains ont eu la révélation de leur intérêt personnel pour ce genre de travail; d'autres ont eu la confirmation que ce n'était pas leur « tasse de thé ». Cependant, tous ont tiré profit de cette incursion privilégiée dans une grande industrie.

D'abord pensé pour lutter contre le décrochage scolaire, le concept d'école orientante (traduit en PIF et PEP) fait maintenant la preuve qu'il peut s'étendre avec profit à l'ensemble du milieu scolaire et qu'il représente une formule éprouvée dans la panoplie des moyens mis en oeuvre pour motiver les élèves, autant en ce qui concerne leur travail scolaire que leur développement général. À Hudson, l'abandon scolaire n'est sûrement pas un problème, mais l'équipe-école nourrit l'ambition de favoriser au maximum l'épanouissement des jeunes personnalités confiées à ses soins. Il est d'ores et déjà envisagé de prolonger le PEP en troisième secondaire.

Paul Francoeur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

En 1995, quand Sylvie Brisson a pris la direction de l'école Daniel-Johnson, la majorité des élèves manifestaient peu d'intérêt à l'endroit des tâches scolaires, et la réussite était fortement compromise pour un bon nombre. Malgré des efforts louables, les enseignants n'arrivaient guère à capter l'attention de ces quelques centaines de jeunes de première et de deuxième secondaire venant de Montréal-Est et du quartier de Pointe-aux-Trembles. Cette constatation troublante a incité la nouvelle directrice à déclencher un mouvement collectif d'analyse et de réflexion de ce phénomène, auquel se sont associés des partenaires du milieu et des personnes-ressources. « *C'était une question de survie pour cette école* », précise Sylvie Brisson.

De cette démarche en profondeur a notamment émergé ce qui suit:

- la proposition d'une structure d'organisation en vue de répartir les 35 groupes d'élèves en unités plus homogènes, avec le souci qu'elles ne se transforment pas en des voies cloisonnées et irréversibles, (classes enrichies, classes ordinaires avec un pourcentage d'intégration, classes d'appui, classes de soutien pédagogique, classes de reprise, etc.) On a décidé d'expérimenter ces formes de regroupement pour une période de trois ans, à compter du mois de septembre 1997;
- une volonté affirmée de transformation pédagogique progressive, soutenue par l'audacieux programme Motivaction, en vue de développer certaines compétences transversales chez les élèves considérés comme à risque;
- l'adoption du projet de l'École orientante, dont l'application a commencé en septembre 1998 et qui s'est imposé rapidement comme un projet rassembleur et mobilisateur. Le ralliement de tous les enseignants a permis de rejoindre l'ensemble des élèves de l'école. C'est ce dernier volet qui justifiait la présence d'un reporter de *Vie pédagogique* dans la spacieuse bibliothèque de l'école, en cette matinée de juin, où avaient bien voulu se rassembler une dizaine d'enseignants et d'enseignantes, un conseiller pédagogique, une conseillère d'orientation et la directrice de l'établissement.

À Pointe-aux-Trembles, on se réjouit de l'évolution récente du discours officiel du ministère de l'Éducation. En effet, ce dernier insiste moins sur le succès du « plus grand nombre »; il envisage plutôt une « réussite pour tous » – objectif qui paraissait jusqu'à présent classé au rayon des utopies généreuses. Si l'obtention du diplôme d'études secondaires est toujours considérée comme la cible principale, le Ministère reconnaît désormais légitime et réaliste le fait d'orienter certains élèves vers d'autres formes de réussite tout aussi valables sur les plans personnel et social. Le système scolaire ne se résigne plus aux laissés-pour-compte.

La cohorte des jeunes qui arrivent à l'école secondaire Daniel-Johnson a subi en amont une ponction substantielle en raison du choix de nombreux parents d'inscrire leur enfant dans un établissement d'enseignement privé. On soustrait ainsi à l'école publique une partie d'une catégorie d'élèves qui peuvent contribuer au dynamisme d'un milieu scolaire, par un heureux effet d'entraînement sur les plans culturel et affectif.

L'équipe-école de Daniel-Johnson accueille donc, dans des conditions de départ assez difficiles, un pourcentage non négligeable d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement, et qui sont, par le fait même, des candidats à l'abandon scolaire. Néanmoins, les enseignants ont décidé d'affronter cette situation, de relever leurs manches et de mettre en oeuvre des mesures propres à pourvoir certains élèves d'un soutien particulier et à stimuler leur motivation.

On observait en effet qu'une forte proportion d'élèves semblaient désorientés à leur arrivée au secondaire, dépourvus de points de repère et privés d'un but précis dans la vie, parce qu'ils ne percevaient pas le sens des apprentissages que leur proposait l'école. L'approche de l'école orientante était donc de nature à combler cette lacune de diverses façons:

- en les aidant à prendre conscience d'eux-mêmes et de leur environnement social;
- en leur proposant un rêve qui pourrait transformer leur existence future, au-delà de l'horizon du chômage et de l'aide sociale;
- en leur signalant des pistes d'avenir adaptées à leurs goûts, à leurs talents, à leur capacité de croissance;
- en les incitant à exploiter pleinement les ressources que leur offre l'école à cette fin.

C'est pourquoi l'équipe enseignante a accepté à l'unanimité d'adopter une formule qui donnait tout son sens au projet éducatif de l'école.

Aussi une dizaine d'enseignants se sont-ils portés volontaires pour former une sorte de conseil d'administration ayant le mandat d'animer et

Photo : Denis Garon

de coordonner l'ensemble de l'opération.

- Une rentrée mémorable : **Louise Desrochers-Michaud**, enseignante d'écologie, raconte la rentrée scolaire de septembre 1998 qui a été la première activité officielle du groupe. On voulait faciliter de la sorte le passage du primaire au secondaire et offrir le visage d'une grande école, accueillante et chaleureuse. Un savoureux petit déjeuner, préparé et servi par le personnel auquel s'étaient joints quelques partenaires du milieu, a donné le ton à cette vivante journée d'introduction.
- Un livret d'accompagnement : **Louise Huard-Amiot**, enseignante de français, présente la première version de ce livret, inspiré du plan individualisé de formation (PIF), que tous les élèves de première secondaire ont été invités à remplir à chacune des quatre étapes de l'année et portant sur les thèmes suivants : ce que je suis, les points forts et les points faibles de ma personnalité; mon rêve d'avenir; mon plan d'action pour le présent; les ressources que me propose l'école. Tout au long de cette démarche, les enseignants ont travaillé par paires et ont fait preuve d'imagination dans la conception des activités.
- Une soirée d'information pour les parents : **Micheline Sicotte**, enseignante de français, décrit la soirée d'information organisée à l'intention des parents des élèves de première secondaire en difficulté d'apprentissage. Cette rencontre s'est tenue au centre de formation professionnelle Daniel-Johnson. On s'est employé à démontrer aux parents qu'il y avait une place pour leur enfant dans la société, que l'on pouvait aider celui-ci à préparer un avenir à sa mesure et que le système scolaire mettait en œuvre des moyens pour y arriver. Chaque parent a reçu un document intitulé *S'orienter*, qui reprenait l'essentiel de l'information sous la forme d'un aide-mémoire et dans lequel on lui proposait une activité de suivi à faire avec l'enfant. **Lucie Renaud**, conseillère d'orientation, a signalé l'existence d'une centaine de programmes de formation professionnelle – cette variété étant peu connue du grand public – et a précisé les critères d'admission dans les différentes filières. Elle a insisté sur les métiers semi-spécialisés qui offrent aussi d'intéressants débouchés à une catégorie d'élèves. Une visite guidée du centre a clos cette soirée qui a fait tomber quelques préjugés tenaces chez les parents et qui leur a insufflé un espoir pour l'avenir de leur enfant en difficulté d'apprentissage.
- Un supplément d'âme : **Robert Fortier**, enseignant d'arts plastiques, illustre magnifiquement le rôle que peut jouer un véritable artiste au sein d'une école, quand il se double d'un pédagogue soucieux de l'épanouissement des vies humaines en promesse. Robert enseigne l'art de la poterie à des élèves en difficulté. *« Il est notoire que l'approche intellectualiste de l'école ne correspond pas à tous les types d'enfants, à toutes les formes d'intelligence. Je m'efforce de convaincre mes élèves, particulièrement les « manuels », qu'ils excellent dans certains domaines et je les invite à le prouver en créant quelque chose qui les valorise. Il faut voir la lumière qui brille dans leurs yeux quand sort du four une pièce qu'ils ont modelée et quand elle soulève l'admiration de l'entourage. J'ai alors la conviction de récupérer de perpétuels "perdants", ceux qui s'estiment "bons en rien". Dans les cours de poterie, j'ai le souci d'établir des liens avec des matières de base, comme le français, l'anglais et les mathématiques. Par cette forme d'intervention particulière, je suis conscient de contribuer efficacement à raccrocher quelques jeunes à l'école. »*

La deuxième année de mise en oeuvre a été ralentie par les tensions relatives à la négociation de la convention collective des enseignants; le contexte n'était guère favorable aux activités parascolaires. Néanmoins, quelques-unes ont pu avoir lieu.

- Une continuité en deuxième secondaire : **Christian Urbain**, enseignant de français, témoigne du travail qu'ont effectué les enseignants de deuxième secondaire avec leurs élèves. Ils ont préparé « l'après Daniel-Johnson », car la plupart des élèves se dirigent vers la « grosse école du bout de l'île » en troisième secondaire. *« Nous avons parcouru trois étapes. D'abord, nous avons organisé une rencontre d'information au sujet de la poursuite des études en troisième, en quatrième et en cinquième secondaire et des possibilités qu'offre la formation professionnelle; ensuite, une visite d'une demi-journée dans un centre de formation professionnelle a permis aux élèves de se familiariser avec cette réalité encore trop peu connue et souvent non appréciée à sa juste valeur; enfin, au retour en classe, le contenu des deux premières activités a été examiné pour clarifier certains aspects et encourager l'expression des impressions et la discussion. »*
- Renouvellement du matériel : **Chantal Rousseau**, enseignante de mathématiques, s'est occupée avec d'autres collègues à concevoir un nouveau matériel d'accompagnement et à imaginer une gamme d'activités pouvant intéresser les jeunes. Le livret PIF s'est donc transformé en portfolio, ce qui a donné la liberté à l'élève de bâtir son dossier à sa façon par

exemple, en se représentant au moyen de dessins, d'illustrations et de montages de photographies ou de coupures de journaux, en y incorporant des échantillons de travaux réussis, etc.

- Salon Pepsi-Jeunesse: au printemps, les élèves de première secondaire sont allés au Salon Pepsi-Jeunesse. Toutes et tous ont participé avec enthousiasme à cet événement et se sont intéressés particulièrement à la présentation interactive des métiers non traditionnels. Des activités préparatoires et un suivi ont été faits pour assurer l'atteinte des objectifs visés.

Les fruits palpables issus de la mise en œuvre du projet – l'École orientante – incitent l'équipe enseignante à aller de l'avant. La journée pédagogique du 26 juin 2000 lui a sans doute permis de mettre au point la planification et la stratégie à venir. On entend faire de la rentrée scolaire un événement décisif pour partir du bon pied et, par la suite, établir un lien plus étroit entre l'école et le marché du travail en organisant des visites dans des entreprises.

Pour conclure, **Louise Michaud** et **Robert Fortier** affirment ce qui suit: *«L'école orientante s'est imposée comme un projet commun à tous les enseignants, parce qu'elle constitue une clef d'application de notre projet éducatif. De plus, cette démarche se situe en harmonie et en complémentarité avec nos deux programmes de soutien à la pédagogie: "Motivaction" et "Boîte à outils".»*

La directrice n'entend toutefois pas se satisfaire des progrès accomplis au cours des dernières années. Elle estime que l'école orientante donnera des résultats plus durables si les stratégies mises en œuvre en classe assurent le prolongement logique et si la recherche-action vient non seulement préciser et renforcer les mesures de soutien aux apprentissages, mais aussi canaliser efficacement la motivation qu'une perspective d'avenir attirante suscite chez les élèves. Les témoignages de quelques enseignantes viennent confirmer ce point de vue.

- **Josée Fortin**, enseignante de sciences humaines, est engagée depuis le début dans les diverses dimensions du programme Motivaction et du projet de l'École orientante. Elle nous donne quelques exemples d'initiatives qu'elle a prises en classe avec des élèves de première et de deuxième secondaire qui redoublent: *«J'ai voulu les aider à prendre la mesure exacte de leur difficulté scolaire, en mettant au point avec chacun d'eux une représentation graphique de leurs résultats dans leur bulletin depuis leur entrée à l'école primaire. En analysant ces données, ils ont pu relativiser leurs échecs parfois récents. J'insiste souvent sur la relation entre les connaissances et les compétences acquises à l'école et la maîtrise qu'ils pourront exercer plus tard sur la conduite de leur vie. J'ai institué le "métier du mois" en recourant au témoignage vivant de personnes-ressources venant de l'extérieur: avocat, policier, mécanicien, etc. D'une manière habituelle, mes élèves travaillent par projet et sont répartis en sous-équipes.»*
- **Danielle Carrière** enseigne le français à des élèves de l'adaptation scolaire. Elle exploite systématiquement les ateliers «Clef pour l'adolescence» et «Clef pour l'action», proposés dans le répertoire du programme Motivaction. Elle a mis l'accent sur la dimension de l'estime de soi, gravement menacée chez les élèves en difficulté. L'intérêt des jeunes s'est manifesté par une augmentation marquée du taux de présence à l'école. Diverses activités liées au projet de l'École orientante les ont aussi incités à participer: la rédaction d'une lettre de présentation à un éventuel employeur, la préparation d'un curriculum vitae, la visite d'un centre Emploi-Jeunesse, etc. Elle expérimente l'intégration des matières à l'intérieur de projets pédagogiques qui s'inscrivent dans la démarche des différents programmes d'études.
- Pour leur part, **Louise Huard-Amiot**, **Françoise Noël** et **Christian Urbain**, enseignants de français, ainsi que d'autres collègues, se sont associés au projet CIRADE que supervisent des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal. Ils ont travaillé sur le terrain à la mise en œuvre de nouvelles stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale à l'aide d'un ou de plusieurs romans, et en réinvestissant les compétences acquises dans des activités très stimulantes. Françoise a mis l'accent sur le travail coopératif en retenant un thème à caractère littéraire ou informatif. **Chantal Rousseau**, enseignante de mathématique, engagée aussi dans le projet CIRADE, expérimentera de nouvelles stratégies en 2000-2001. *«C'est par des voies semblables que l'on réussira à intégrer les acquis de l'école orientante»*, insiste Sylvie Brisson.

Il n'est guère possible dans ce bref reportage de rendre compte avec justice des initiatives foisonnantes qui caractérisent cette belle école en ébullition. La directrice ne fait pas mystère des raisons de cette vitalité: on y trouve des personnes très compétentes et prêtes à s'engager sur les plans professionnel et humain. C'est l'explication de cette poussée créatrice observée dans divers domaines; elle a finalement eu raison des poches de résistance au progrès.

On renvoie à une prochaine visite le traitement des questions suivantes:

– la qualité de l'animation exercée par le personnel de la bibliothèque qui semble un haut lieu de l'école;
– le partenariat actif qui s'est instauré avec plusieurs organismes (CLSC, Maison des jeunes, programme «Je réussis», etc.);
– les deux pièces de théâtre qui lancent l'année scolaire avec le concours d'une troupe qui privilégie les scénarios sur mesure;
– le lien qui s'établit avec les écoles primaires des environs.

Photo: Denis Garon

La mise en oeuvre du nouveau curriculum ne causera guère de maux de tête à l'équipe enseignante, car elle la précède d'une bonne longueur, grâce à la réflexion et à l'expérimentation amorcées de longue date, à l'habitude acquise du travail accompli en collégialité et en concertation, et à la culture systématique des compétences transversales qui fait déjà partie des préoccupations du milieu.

L'école secondaire Daniel-Johnson, magnifiquement située au centre d'un vaste quadrilatère qui ne fait pas l'économie des espaces verts ni des perspectives, prend donc l'allure d'une boîte à rêves qui débouche sur la réalité de la vie personnelle et sociale. En deux ans – parfois trois –, l'élève est aiguillé vers l'objectif d'avenir qu'il s'est fixé par suite d'une meilleure connaissance de lui-même et du monde. Pour se rapprocher de sa cible, il sait qu'il peut trouver à proximité des adultes qui ont foi en ses capacités de développement et qui ont le souci de donner un sens et une direction à sa vie d'adolescent ou d'adolescente.

Alors que je traverse le parc qui jouxte l'école Saint-Zotique en ce début d'après-midi de fin juin, quatre voitures de police arrivent en trombe et encerclent un groupe de personnes assises dans une aire gazonnée. Au beau milieu de la tension qui monte, je poursuis mon chemin en feignant l'indifférence. Devant l'école, rue Palm, c'est pourtant le calme plat. Le bâtiment discret se confond avec l'environnement. Seules les trois fenêtres de la salle des profs au rez-de-chaussée témoignent que la vie y bat encore bien que les écoliers soient en vacances depuis peu. Je perçois les éclats d'une joyeuse compagnie à l'heure du lunch. Le décor étant planté, entrons dans le vif du sujet.

Photo : Denis Garon

« Pour travailler dans cette école, il est indispensable de faire preuve d'un bon équilibre physique et nerveux, d'aimer les enfants, d'avoir foi dans leur possibilité de développement et de mettre en œuvre une gestion de classe imaginative et rigoureuse. » D'entrée de jeu, la directrice affirme ses convictions d'éducatrice au coeur ouvert et aux deux pieds sur terre. On devine qu'elle a une longue expérience des détresses humaines et que sa présence dynamique dans ce milieu défavorisé est le fruit d'un choix lucide et maîtrisé. Si sa sensibilité conserve toute sa finesse, son approche se caractérise par un souci de l'essentiel, avec une économie de mots.

En quelques traits, elle esquisse d'abord le profil du quartier Saint-Henri qu'elle connaît bien : un grand village dans un environnement urbain, à la fois hermétique et convivial, à dominante francophone, mais qui tend depuis peu à accueillir d'autres ethnies. La population à faibles revenus qui y vit est composée majoritairement de familles éclatées ou reconstituées, et la représentation masculine est en net recul sur les plans qualitatif et quantitatif. On y observe beaucoup de va-et-vient. *« Trop d'enfants vivent à la maison dans une ambiance de violence, ce qui les marque profondément. Certains affrontent très jeunes des situations de souffrance que l'on ose à peine concevoir. »*

Dans ce contexte, l'école du quartier constitue une ressource socialement indispensable et décisive pour la destinée des 300 jeunes qu'elle accueille. *« Notre établissement dispose évidemment de toutes les mesures d'appoint communes aux écoles de ce type : la prématernelle 4 ans à temps plein, le service de garde, le soutien particulier à l'école montréalaise, l'opération Solidarité, les études dirigées, les mesures alimentaires, etc. »*

Elle précise que le projet éducatif de l'école se fonde sur la nécessité d'avoir une âme qui inspire tout le programme d'activités : *« Nos priorités sont le développement de soi, l'apprentissage d'un comportement non violent et la maîtrise de la langue maternelle.*

Depuis trois ans, notre équipe enseignante se renouvelle à un rythme accéléré. Nous cherchons à profiter de l'arrivée de jeunes recrues pour accroître la présence masculine. Le nouveau personnel a toutefois besoin d'un soutien particulier et d'une formation complémentaire, car la formation initiale ne le prépare qu'en partie à affronter la réalité qui l'attend dans notre milieu. Ici, près de 300 enfants ont besoin d'encadrement et de structure ce qui suppose non seulement une excellente gestion de classe, mais aussi la chaleureuse présence de témoins qui contribuent à réduire leurs carences sur le plan affectif. »

Elle m'invite à rencontrer l'enseignante de sixième année qui a relevé un grand défi cette année avec un groupe composé majoritairement d'élèves en difficulté. *« Elle vous précisera comment nous avons commencé à mettre en œuvre, il y a trois ans, certains éléments de l'école orientante, dans le sillage d'un projet entrepris avec la polyvalente Saint-Henri. »*

MARIE-CLAUDE CÔTÉ : RESTAURER LA CONFIANCE EN SOI DES ÉLÈVES

Enseignante depuis 1993, Marie-Claude Côté s'est jointe à l'équipe de l'école Saint-Zotique en 1997. Elle appartient manifestement au peloton des éducatrices que leur métier passionne, mais qui doivent veiller à ne pas y laisser leur santé. En août 1999, on lui a confié 30 élèves, 21 garçons et 9 filles : la majorité avaient de très grandes difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement. Leurs problèmes se sont confirmés dès la rentrée scolaire : manque de confiance en soi, blocage de l'expression des opinions et des sentiments, absence d'intérêt pour les tâches scolaires.

Marie-Claude a dû instaurer tout de suite un train de mesures en vue de les motiver. Elle a misé également sur la concertation étroite entre tous les adultes qui devaient intervenir auprès de ce groupe pour assurer une cohérence à toute épreuve à leur action commune. De

plus, elle a pu compter sur le soutien attentif et la collaboration active de la directrice, de la conseillère pédagogique, d'une spécialiste en art dramatique et, particulièrement, d'un collègue de cinquième année, Yves Germain, spécialiste en anglais et en mathématique. Avec lui, elle a pu établir un échange permanent.

Après réflexion et consultation, elle a choisi d'exploiter les possibilités qu'offrait le projet d'école orientante partiellement mis en oeuvre à l'école depuis trois ans. Pour y parvenir, elle a privilégié les moyens qui suivent.

De septembre à octobre 1999, Marie-Claude a accepté de recevoir dans sa classe, durant six semaines, une trentaine d'élèves du cégep de Saint-Laurent inscrits en techniques d'intervention en loisir. En vue d'assimiler des méthodes de travail auprès des jeunes, ces élèves ont participé à un atelier pratique.

« Tous les mercredis matin, des jeunes de 17 à 20 ans ont pris ma classe en charge pendant deux heures. Ils ont animé des activités variées et discuté avec les élèves qui, de la sorte, ont eu l'occasion d'entrevoir de nouvelles façons de penser et de se comporter. Cette interrelation a touché la confiance en soi et la possibilité de se développer, l'intérêt pour un projet de vie, la motivation d'atteindre un but précis, le sens des responsabilités, l'habileté à communiquer, etc. Les ateliers hebdomadaires constituaient donc pour eux un espace privilégié pour exprimer en toute liberté et d'une manière spontanée leurs centres d'intérêt, leurs rêves de vie ou parfois pour parler de leurs problèmes personnels, familiaux ou scolaires à des « grands » qui ne les menaçaient point, puisqu'ils n'étaient pas en situation d'autorité. »

Ses élèves ont manifesté assez rapidement leur désir d'aller visiter le cégep de Saint-Laurent, ce qui leur a valu une belle sortie de groupe en métro. La visite complète de l'établissement, guidée par leurs mentors et agrémentée d'une collation, a élargi l'horizon d'un certain nombre et leur a fait prendre conscience que, en remplissant certaines conditions, le cégep devenait un objectif à leur portée. Pour quelques-uns, les travaux scolaires ont pris une signification.

« Cette expérience de jumelage s'est révélée salutaire pour l'ensemble de la classe et a favorisé un meilleur départ de l'année scolaire. Elle m'a permis de connaître plus rapidement mes élèves – leurs points forts et leurs points faibles sont apparus d'une manière claire grâce à une interaction stimulante – et d'adapter en conséquence mes interventions collectives et individuelles. »

« Après avoir participé avec mes élèves au 35e Mondial des métiers, en novembre, l'idée m'est venue d'établir des relations directes et vivantes avec des gens de métier. Tout au long de l'année, à différents intervalles, des spécialistes sont venus en classe parler de leur expérience de travail et des exigences d'une préparation tant personnelle que professionnelle : deux auteurs d'ouvrages dédiés à la jeunesse, un artiste ayant surmonté un handicap, une policière affectée à la surveillance du quartier et un formateur de l'école des routiers professionnels qui s'est présenté avec son tracteur. »

« J'ai obtenu la collaboration de Myriam Sévigny, professeure d'art dramatique, pour mettre en oeuvre un projet sur mesure destiné à mes élèves. Il s'agissait de placer les élèves de ma classe dans un contexte d'apprentissage constructif et dynamique, qui exigeait du travail d'équipe et qui devait révéler à chacun ses potentialités cachées. Ce projet a débuté au mois de décembre par des ateliers d'initiation générale à l'art dramatique. La démarche a été quelque peu laborieuse, mais on a néanmoins progressé au fil des semaines : amélioration du degré de participation et d'engagement, prise de confiance en soi graduelle, acceptation de courir certains risques pour se dépasser. Pour ce qui est du respect d'autrui et du travail en équipe, les résultats se sont révélés moins évidents. Au début de mars s'est amorcée la phase de création collective : production d'une pièce de théâtre, avec texte, mise en scène, costumes et son. L'objectif, sans prétention d'ailleurs, n'a pas été atteint, mais cette audacieuse tentative a porté des fruits quand même, particulièrement sur le chapitre de la confiance en soi. »

Photo : Denis Garon

« J'ai aussi fait appel à un conseil de coopération. Après un départ assez lent, les fréquents échanges de vues sont devenus essentiels pour les élèves. Quelques semaines leur ont suffi pour dépasser l'étape de l'expression exclusive de critiques ; ils sont parvenus à un équilibre en mettant aussi l'accent sur les comportements positifs observés. Des élèves ont même réussi à se féliciter sincèrement. »

Depuis quelques années, la polyvalente Saint-Henri propose à ses écoles-sources un programme en vue de faciliter le passage du primaire au secondaire : rencontre entre les enseignants des deux ordre d'enseignement, exploitation du document traitant de l'école orientante qui permet aux enfants de mieux se connaître, de savoir ce qu'est l'école secondaire, de développer un intérêt pour une profession et d'avoir de l'information relative aux exigences pour exercer différents métiers. En avril, les élèves ont visité l'école secondaire.

« Dès le printemps, j'ai eu recours à une des activités proposées, soit l'application du mode de fonctionnement propre à l'école secondaire : agenda, code de vie, horaire, etc. »

À la fin d'une année très exigeante sur le plan professionnel, Marie-Claude Côté se fait modeste quand on l'interroge au sujet de l'évaluation des résultats. Il est évident que les objectifs visés s'inscrivent dans une perspective à long terme et que la partie n'est pas nécessairement gagnée pour tous. *« J'ignore combien d'entre eux réussiront à obtenir un diplôme d'études secondaires, mais j'ai la conviction qu'ils ont acquis une certaine confiance en eux et que la plupart sont persuadés qu'ils peuvent maîtriser une forme de réussite et entreprendre la réalisation d'un rêve d'avenir. »*

L'affaire remonte à mai 1999, alors qu'Alain Lalancette, enseignant de deuxième année, accompagné de la directrice de l'école, participait à un colloque régional portant notamment sur l'école orientante. Bien que ce thème touchait surtout l'enseignement secondaire, la problématique soulevée a attiré le représentant de l'école Lambert-Closse, soit comment susciter l'intérêt des élèves et retenir leur attention au moyen d'une démarche d'apprentissage enracinée dans une réalité vivante et signifiante pour eux. Il avait aussi entendu un sous-ministre adjoint de l'Éducation dresser un constat de faillite à cet égard et inviter les participants à entraîner leurs classes sur les chemins captivants d'un rêve éveillé.

Photo : Denis Garon

Avec le plein soutien de la direction de l'établissement, Alain a continué de réfléchir à la question, puis il en a discuté avec quelques collègues. Il en a résulté un projet commun assez étoffé que trois groupes d'élèves ont expérimenté dès le mois de septembre suivant, soit :

- une classe de maternelle d'accueil de 17 élèves, avec Marielle Chagnon;
- une classe de 12 élèves de première et de deuxième année, en difficulté d'apprentissage (DGA) avec Doris L'Heureux;
- une classe de 22 élèves de deuxième année, avec Alain Lalancette.

Il avait été entendu par ailleurs qu'Huguette Jean, enseignante de première année qui avait participé à l'exercice de réflexion relative au projet, travaillerait plutôt en parallèle, du moins pour un temps.

UN PROGRAMME AMBITIEUX

On s'engageait par ce projet à poursuivre quelques objectifs inspirés du programme officiel de soutien à l'école montréalaise, c'est-à-dire :

- à enrichir la culture de base des enfants, en développant leur compréhension de la société dans laquelle ils vivent (l'école Lambert-Closse est pluriethnique dans une forte proportion);
- à les sensibiliser aux divers métiers qui entrent en jeu dans la production d'une réalité familière de leur vie quotidienne (c'est là qu'apparaît le berlingot de lait);
- à leur permettre de frayer avec des personnes habitées par la passion de leur métier (ce qui les mènera jusqu'à Ormstown);
- à favoriser les échanges de toutes sortes avec les gens du quartier et des praticiens de divers métiers (par exemple, l'épicier, le boulanger, le marchand de fruits et légumes, sans oublier les pompiers, les policiers et les chauffeurs d'autobus);
- à leur fournir l'occasion de se familiariser avec la réalité d'une école secondaire (une visite dans un centre d'enseignement professionnel est maintenant à l'ordre du jour).

En outre il était prévu, dès le départ, que cette démarche se poursuivrait systématiquement pendant deux ou trois ans malgré l'instabilité des affectations des enseignants.

UNE STRATÉGIE VIVANTE

Dès septembre 1999, les trois volontaires ont amorcé le mouvement en attirant l'attention des enfants sur un objet courant de leur vie quotidienne, tel que le contenant de lait distribué à l'heure de la collation ou le morceau de pain que l'on trouve dans les boîtes à lunch. En observant cette réalité familière, les élèves ont pu remonter à l'origine du produit et reconstituer toutes les étapes de fabrication, donc bien avant son apparition sur les tablettes de l'épicerie. De quoi le produit est-il fait? Qui l'a fabriqué? livré? Où faut-il se rendre pour observer les transformations qu'il subit?

Pour répondre à ces questions, on a consulté quelques ouvrages et sites Internet, puis planifié des activités dans divers milieux à l'intention des élèves :

- une sortie au Jardin botanique pour connaître les diverses céréales qui constituent la base de l'alimentation humaine;
- une visite guidée dans une boulangerie artisanale – le « roi du bagel » règne au Mile-End – aidera les élèves à saisir comment on transforme des céréales en produits de consommation;
- une visite dans un marché pour constater la grande variété de fruits et de légumes cultivés;
- quelques demandes de renseignements par téléphone dans des entreprises comme Kellog, Quaker et Natrel pour étoffer la documentation;
- un séjour dans une ferme adaptée, les 2, 3 et 4 mai 2000, pour couronner les efforts de toute l'année. Il convient d'en parler plus longuement.

SELON MARIELLE À LA FERME À ALAIN

« Il est vrai que le projet n'est en lui-même guère innovateur, précise Marielle Chagnon. *J'ai vécu*

plusieurs expériences de ce genre avec des enfants de la maternelle d'accueil. Colonies de vacances, classes vertes, classes de neige ou séjours à la ferme, voilà autant d'activités coutumières dans plusieurs établissements scolaires qui ont contribué à l'atteinte des objectifs d'insertion sociale des élèves. Toutefois, ce qui s'est révélé vraiment nouveau cette année, c'est la collaboration et le souci d'entraide qu'ont manifestés trois groupes d'enfants de 5, 7 et 8 ans en préparant de longue main et d'une manière intense cette expérience. La mise en relation avec des activités d'apprentissage planifiées qui se sont déroulées avant, pendant et après ce séjour à la campagne est également un atout majeur. »

« *En effet*, poursuit Alain Lalancette, *dès le début de l'année, les enfants ont cherché à mieux connaître les animaux de la ferme en prévision de ce voyage. Ce qui a donné lieu, en deuxième année, à des activités de recherche, de lecture et d'écriture, ainsi qu'à la production par les élèves d'un document maison sur le sujet. Des travaux en mathématique et en dessin se sont aussi greffés à ces activités. De plus, tous les enfants se sont associés à la campagne de financement du projet : orthographe-o-thon, recrutement de commanditaires, mise à jour d'un carnet bancaire individuel pour comptabiliser les sommes gagnées grâce à des petits travaux faits à la maison, etc. Il s'agit donc d'un grand projet qui s'est étalé sur toute l'année scolaire et achevé à la mi-juin par une exposition publique des travaux des élèves.* »

Pendant les trois jours passés à la ferme, les enfants ont fait des activités centrées sur les sciences de la nature qui leur ont permis d'exercer leur autonomie et d'exploiter leur sens de la camaraderie. Ils ont exploré l'environnement naturel : un ruisseau, des prairies, une forêt. Ils ont visité une ferme laitière. Ils ont participé à la vie de la ferme qui les accueillait en ramassant des oeufs dans le poulailler, en nourrissant les animaux, en faisant des fagots pour le feu, en prêtant main-forte à la préparation des repas, etc. Certaines activités étaient planifiées, mais les enfants disposaient d'une bonne marge de liberté pour occuper leur temps : ils décidaient, ils inventaient, ils créaient, sous l'oeil attentif des enseignants et des moniteurs qui soutenaient leurs initiatives.

De retour en classe, on a procédé à la création d'un album-photos multimédia et à la rédaction d'un journal souvenir, à partir des notes et des illustrations qui se trouvaient dans les carnets de bord des élèves. Dans la classe de Doris L'Heureux, on a adopté le procédé de la rédaction collective. De cette manière, les enfants ont pu partager leurs souvenirs avec la dizaine de camarades qui n'avaient pu se joindre à eux. Ils ont ainsi intégré plusieurs apprentissages.

Avec ce séjour dans une ferme laitière, le mystère entourant le berlingot de lait s'est donc passablement éclairci pour des enfants de la grande ville. Ils ont compris qu'avant d'apparaître à l'étalage du marché ce produit met à contribution le talent des agriculteurs, des fermiers, des vétérinaires, des camionneurs, des ouvriers d'usine, des épiciers, des commis, etc. Doris tient à signaler que cette démarche a permis de renforcer chez ses élèves en difficulté le sentiment qu'il y avait vraiment une place pour tous dans la société et qu'ils pouvaient eux aussi aspirer à réaliser leur rêve.

Au cours de la même année, Huguette Jean a adopté une autre approche avec ses élèves de première année. « *J'ai la conviction que ce que l'on enseigne à l'école doit correspondre à la vie réelle. Les activités proposées aux élèves, tout comme la discipline d'ailleurs, devraient tendre d'une manière explicite vers cet objectif de base : apprendre à vivre. C'est pourquoi j'ai décidé de mettre l'accent sur des projets individuels plutôt que collectifs. Chaque élève peut alors choisir un thème en fonction de ses champs d'intérêt. Plusieurs sujets ont été ainsi traités en classe, depuis le système solaire jusqu'au ver de terre. J'ai aussi exploité un lien avec les métiers qu'exercent les parents des élèves et j'ai même obtenu la collaboration de quelques-uns d'entre eux : des comédiens, des membres du Cirque du soleil, une diététicienne. Le grand thème de l'environnement nous a aussi amenés à nous intéresser aux animaux et à participer à l'aménagement des platebandes qui enjolivent les abords de l'école. Toutefois, je n'exclus pas mon intention de me joindre éventuellement au projet collectif de mes collègues.* »

En raccompagnant le reporter vers la sortie, la directrice Monique Pineau, fournit quelques renseignements complémentaires. Elle souligne que cet établissement de 450 élèves démontre une forte vitalité grâce au dynamisme de l'ensemble du personnel, en particulier dans le domaine des arts et de la communication. En témoigne d'ailleurs cette surabondance d'oeuvres originales et colorées qui réjouissent les couloirs et les murs de classes, sans oublier cette salle qui fut aménagée en féerie de Noël et dont il reste quelques beaux vestiges. Ces œuvres sont produites à l'atelier des arts plastiques qu'anime magistralement Marc LaSalle.

Sur un mur du hall, les photos encore toutes fraîches d'une récente soirée théâtrale sont fièrement affichées. Un groupe de 87 élèves du deuxième cycle a préparé et présenté récemment un spectacle que 600 personnes du quartier sont venues applaudir deux soirs d'affilée.

« *Et, sur le chapitre de l'école orientante, il faut mentionner la participation de 70 élèves du deuxième cycle au 35e Mondial des métiers et la visite récente d'une classe de sixième année à l'école des métiers de l'équipement motorisé de Montréal. Nous avons de plus le souci d'amener nos élèves à entrer en relation avec des êtres passionnés par leur travail. Nous nous réjouissons à cet égard que la comédienne et metteure en scène Louise Latraverse ait accepté d'être la marraine de notre école. Nous avons l'ambition de continuer d'exploiter les nombreuses ressources que recèle notre quartier et de prendre l'initiative de nous développer dans le style d'une école-entreprise.* »

En sortant de l'école, le reporter s'attarde un moment pour contempler les platebandes fleuries que les élèves viennent d'arranger avec soin, avec l'aide inattendue de quelques policiers du quartier qui faisaient une visite de courtoisie aux enfants. Des pancartes colorées, signées par Mélanie, Zoé et quelques autres, enjoignent les passants d'admirer et de protéger les fleurs fragiles qui bravent les effets dévastateurs de la circulation automobile à l'intersection des rues Saint-Urbain et Bernard. Au milieu de la fébrilité urbaine, l'école Lambert-Closse invite ses élèves à remonter la chaîne de la vie, à cultiver la vision de la beauté qui modifie le rapport avec la réalité, à poursuivre avec passion quelques rêves personnels, à entretenir la juste conviction qu'ils peuvent trouver une place à leur mesure dans ce monde qu'ils apprennent à déchiffrer peu à peu. On fait la preuve ici que l'école peut contribuer avec bonheur et efficacité à préparer cet avenir.

Photo : Denis Garon

Entrevue avec les quatre coprésidents des chantiers du Sommet du Québec et de la jeunesse

Ils sont quatre. Si l'on additionne leur âge, la somme équivaut à peine à plus d'un siècle. Ils travaillent pourtant sans relâche à l'avènement d'une société plus juste, plus égalitaire et plus démocratique que celle d'aujourd'hui. Leur engagement sur les plans scolaire, personnel, professionnel et social n'a cessé de s'affirmer, et ce, dès l'école primaire. Ce qui témoigne d'une manière éloquente du fait qu'ils ont choisi un projet de vie ouvert sur le monde, exigeant et rassembleur. Ils ont été propulsés à l'avant-scène de l'actualité en février 2000 au Sommet du Québec et de la jeunesse. Ils coprésidaient chacun un des quatre chantiers de cette importante réflexion collective. Ayant piloté les dossiers, ils doivent maintenant assurer le suivi des recommandations qu'ils ont acheminées au gouvernement au nom des jeunes du Québec.

Photo : Denis Garon

Vie pédagogique les rencontre aujourd'hui en vue d'explorer avec eux comment l'école les a préparés au rôle qu'ils jouent présentement et de savoir quels sont, d'après eux, les éléments du système scolaire actuel qui permettent aux jeunes d'apprendre à faire des choix et à prendre des décisions pour construire leur projet de vie.

Marc Boutet a fondé la compagnie De Marque inc. à l'âge de 14 ans. En 1999, il a reçu le prix Arista Sun Life que la jeune Chambre de commerce de Montréal décerne à un jeune entrepreneur du Québec. Marc coprésidait avec M. Raymond Bachand, président directeur général du Fonds de solidarité des travailleurs du Québec, le chantier « Relever les défis de l'emploi ». Il s'agissait d'examiner les façons de mettre en œuvre de nouveaux moyens en vue de faciliter la transition entre l'école et le marché du travail. Comme l'entrepreneuriat constitue une voie privilégiée pour créer des emplois, les membres de ce groupe de travail devaient se pencher sur les manières de le soutenir.

Hélène V. Gagnon est avocate et mère d'un jeune garçon. Directrice des affaires corporatives chez Noranda, Hélène coprésidait avec Mme Paule Leduc, rectrice de l'Université du Québec à Montréal, le chantier « Parfaire le savoir et la formation ». L'objet à l'étude était d'examiner les actions nécessaires à la dispensation d'une formation de base de qualité au plus grand nombre possible d'élèves. Comment amener en effet les établissements scolaires et les employeurs à accueillir les jeunes diplômés sur le marché du travail ? Comment assurer le développement essentiel de la recherche et de l'innovation et le rayonnement du Québec sur la scène internationale ?

Maryse Le Gagneur est la lauréate de la « Course destination monde 1998-1999 ». Elle est journaliste et réalisatrice à Télé-Québec et à TV5. Maryse coprésidait avec M. Richard Legendre, directeur des Internationaux de tennis du Canada, le chantier « Élargir notre ouverture sur le monde ». Bien que le Québec s'engage comme jamais dans cette voie, il reste des marchés à conquérir et des échanges économiques et culturels à exploiter. Comment les jeunes du Québec parviendront-ils à maîtriser les outils de la modernité, à accentuer les échanges de toutes sortes et à pousser plus loin l'excellence ? Voilà la question à laquelle Maryse devait trouver réponse.

Marie-Claude Sarrazin est étudiante en droit, secrétaire du conseil d'administration et membre fondatrice du Comité jeunes de la Fédération des femmes du Québec. Elle vient d'être nommée commissaire aux États généraux sur la langue. Marie-Claude coprésidait avec M. Gérald Larose le chantier « Promouvoir une société équitable ». Il s'agissait de trouver des moyens d'assurer une meilleure intégration sociale des jeunes et de leur donner accès aux centres d'influence dans les institutions publiques et privées. Il fallait aussi tenir compte de l'équité intergénérationnelle et de la nécessité de lutter contre l'exclusion.

H.V.G. – Ce sont les enseignants qui ont fait toute la différence. C'est en effet leur attitude envers les élèves qui importe, aucune machine ne remplacera jamais cela. La plupart d'entre eux ont le talent de s'adapter à leurs élèves. Moi, comme

Photo: Denis Gama

j'avais beaucoup de caractère et que je réussissais bien, mes enseignants m'ont donné des responsabilités : j'aidais les autres, je vulgarisais ou j'expliquais la matière à l'étude. Les bons enseignants savent « utiliser » les forces de leurs élèves.

M.C.S. – Ce qui m'a le plus aidée, c'est que des gens m'ont fait confiance. Des profs ont pris le temps de voir ma passion et de souffler sur ce feu.

M.LG. – La qualité des profs est importante; ils jouent un grand rôle par leur qualité de présence et d'écoute, leurs encouragements. Moi, j'ai senti qu'ils m'écoutaient, qu'ils m'encourageaient. À la fin de ma 5e secondaire, comme j'avais des aptitudes en maths et en sciences, j'ai choisi les sciences pures au cégep, en croyant que ça m'ouvrirait toutes les portes. Mais, au bout d'une session, je me suis rendu compte que je n'étais pas heureuse là-dedans. Ça m'a amenée à réfléchir, à découvrir des choses sur moi et à mieux me connaître. J'ai constaté que ce qui me rendait heureuse, c'était de créer, de faire passer un message, de communiquer. J'ai donc décidé d'abandonner les sciences pures et de m'inscrire en arts et communication. J'ai beaucoup apprécié que mes enseignants me comprennent et acceptent ce changement. Je les ai trouvés très humains; ils ont été pour beaucoup dans le fait que je me sente à l'aise d'avoir pris la décision de changer de cap.

M.B. – Au secondaire, un enseignant, qui avait mis sur pied une harmonie, m'a demandé un jour de composer une pièce de musique. J'ai été capable. C'était encourageant. Ensuite, tout s'est enchaîné; j'ai participé à Expo-sciences et produit mon logiciel Tap touche. Le responsable des applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) m'avait dit que ce serait utile et qu'il croyait que je pouvais le faire. Il faut proposer des projets qui sont des défis pour les jeunes et les encourager à s'y engager.

M.C.S. – Un jour, alors que j'étais au cégep, j'ai participé à la Marche du premier mai et j'ai vu l'animatrice de pastorale de mon école secondaire qui tenait la bannière. Ça m'a marquée. Elle ne faisait pas que parler, elle s'engageait…

M.B. – Quand j'étais au secondaire, l'animateur de pastorale a joué un rôle important dans le développement de mon côté « ouverture sociale ». Il avait organisé une fin de semaine à l'abbaye de Saint-Benoît-du-Lac, juste pour se recueillir. Il avait dit : « Même si vous n'êtes pas pratiquants, ce serait une belle occasion de réfléchir. » Au retour, j'ai rendu visite avec d'autres élèves à des jeunes de milieux défavorisés à l'Auberivière. On a, par la suite, décidé de les aider. On a donc organisé plein de fêtes pour amasser des sous pour eux.

H.V.G. – **La directrice de l'école primaire où j'allais était très près de nous. On la connaissait et elle nous connaissait.** Elle a mis sur pied un comité d'élèves après avoir organisé une vraie campagne électorale avec des photos sur les murs et des discours à prononcer pour expliquer ce qu'on voulait faire pour les autres. Puis, en quatrième année, j'ai été élue présidente de cette école. La majorité des membres du conseil était des grands de sixième année. Ce fut ma première expérience de leadership. C'est là que j'ai commencé à m'engager sur le plan social. J'ai continué ensuite à le faire dans tous les milieux où j'ai suis passée. Actuellement, en plus de mon travail, je suis présidente du Regroupement des jeunes gens d'affaires du Québec. Lorsque j'étudiais à Londres, j'étais représentante d'un département. Au cégep, j'ai présidé le conseil étudiant et, comme c'était un établissement privé, aucun élève ne siégeait au conseil d'administration. J'ai milité pour que les jeunes puissent y être représentés, et j'ai été la première à y accéder. Ça continue depuis.

M.C.S. – Les petits projets « le fun », m'intéressent, de même qu'un prof qui fait quelque chose de spécial. Je suis une fille de projets. Au primaire, mon directeur avait une ferme, et on a fait un incubateur à l'école. On a tous appris plein de choses. Quand j'étais en 4e année, deux profs se partageaient la classe durant la semaine. Chacun avait ses points forts. On a réalisé beaucoup de projets cette année-là.

H.V.G. – Au primaire, j'étudiais dans une école publique de Verdun qui était située dans un quartier très défavorisé et violent. Comme j'habitais dans un quartier voisin plus favorisé, j'ai eu l'occasion de prendre conscience qu'il y avait des jeunes qui venaient de familles dans lesquelles il y avait de la violence, qui ne mangeaient pas à leur faim. On n'apprend pas tout dans les livres. Cette école et les enseignants m'ont appris à vivre en société avec des jeunes différents de moi.

M.C.S. – À la fin de ma 2e secondaire, l'adjointe m'a demandé de donner, à l'été, un cours de mathématiques à des jeunes qui entraient en 1re. J'en ai « rushé » un coup, mais je crois que je les ai vraiment aidés à réussir leur année. Ça m'a donné confiance en mes capacités.

M.B. – J'aime les défis. Au primaire, un prof avait remarqué que je consultais le dictionnaire pendant qu'il faisait des activités avec les autres élèves. Il m'a donc demandé de préparer des dictées de mots. Il me donnait aussi des listes de préfixes et je devais trouver des mots et leurs définitions. J'aimais ça.

M.C.S. – En 5e secondaire, pour la fête de Noël à l'école, j'ai eu carte blanche pour organiser un bar sans alcool. Avec un technicien, j'ai construit le bar. J'ai réalisé que je pouvais organiser un événement qui exigeait la coordination de plusieurs éléments. J'ai réussi ce projet grâce à l'effort que j'y ai mis, mais surtout à cause de la confiance qu'on me manifestait.

M.B. – Je suis un gars de projets. Au début de mon secondaire, j'ai beaucoup aimé qu'on nous permette d'organiser un numéro de musique dans les spectacles de l'école.

H.V.G. – Lorsque je suis arrivée au secondaire, je n'ai pas fait partie du conseil des élèves, car je trouvais que, dans cette école, il n'avait pas de réel pouvoir. Celui de mon école primaire en avait plus. J'ai donc décidé de faire autre chose, de me tourner vers la musique.

M.C.S. – Il peut aussi y avoir des projets dans les cours. Moi, j'aimais les cours dans lesquels on devait faire des travaux de recherche. En chimie, en 5e, j'ai fait une montgolfière et, en biologie, un travail sur les lucioles.

M.B. – J'aimais les activités parascolaires. En 1re secondaire, il y avait un journal des élèves. On devait rester après l'école pour monter les articles à l'aide de deux ordinateurs. L'enseignante n'était pas obligée de nous aider, mais elle restait avec nous de longues heures après la fin des cours. En fait, je constate que j'ai plus de souvenirs de ce que j'accomplissais après l'école que pendant les cours eux-mêmes.

H.V.G. – C'est souvent en dehors de la classe qu'on peut trouver à s'exprimer. Les activités parascolaires sont importantes. Pour moi, c'était la musique, mais d'autres préféraient les sports, par exemple. La période de l'adolescence est difficile à traverser; les jeunes ont tellement d'émotions et tellement besoin d'évacuer le trop-plein qui les habite. Moi, j'ai choisi de le faire par la musique. J'ai réalisé que j'avais besoin de créer et que j'aimais interpréter. Je faisais deux heures de piano chaque jour. Je me revois encore dans le métro à 6 h 15 le matin pour arriver tôt et répéter. Je fournissais beaucoup d'effort, mais ça me rendait heureuse. J'avais un but, je voyais les effets de mon travail, je réussissais. **Je crois que c'est important, surtout à l'adolescence, d'avoir un but, de travailler pour l'atteindre, d'avoir**

du plaisir à réussir. C'est comme ça qu'on découvre son identité, qu'on sait qui on est et ce qu'on aime... qu'on est heureux.

M.I.G. – Pendant près de deux ans, j'ai vécu à un rythme fou. Tout allait vite tout le temps. Pendant la course autour du monde, j'ai beaucoup appris sur le tas et j'ai tout assimilé en accéléré. C'est une façon violente d'apprendre. Après, en travaillant avec des professionnels, je ne pouvais pas me permettre de faire des erreurs. Dans un contexte comme celui-là, c'est difficile d'explorer. C'est ça que j'aimais à l'école et qui me manque: pouvoir explorer et faire des erreurs, apprendre à mieux me connaître, à faire autrement et réussir. Malgré toute l'expérience que j'ai acquise au cours des deux dernières années, j'ai décidé de retourner aux études en janvier prochain. Je veux retrouver le plaisir d'apprendre et d'explorer sans crainte. Je veux passer un contrat à l'unanimité avec moi-même et m'améliorer en intégrant des choses à mon rythme. C'est ce que j'aimais à l'école.

M.C.S. – Au cégep, j'ai commencé à faire des débats oratoires et j'ai été élue secrétaire générale de l'association étudiante. En plus de mon engagement dans l'association, ce qui a été déterminant pour moi, c'est que je suivais deux cours qui portaient sur la même période de l'histoire des sciences: l'un était un cours de physique et l'autre, un cours de philosophie des sciences. J'ai vu que les physiciens et les philosophes n'avaient pas la même approche. C'est à ce moment-là que j'ai décidé de prendre le parti des philosophes, celui de la réflexion critique. Ma vie venait de prendre un tournant. Quand j'étais entrée au cégep, je voulais devenir médecin, mais, deux ans plus tard, j'ai choisi le droit.

M.I.G. – Ce que j'ai trouvé difficile à l'école, c'est la pression qui s'exerce même si on est encore très jeune; elle peut être difficile à porter. Un des premiers messages qu'on y reçoit, c'est qu'il ne faut pas se retrouver dans les derniers. Moi, j'avais un problème de dyslexie; il fallait donc que je travaille plus fort que bien d'autres pour obtenir les mêmes résultats et, quelquefois, de moins bons résultats. Heureusement, j'ai eu des enseignants attentifs qui m'ont fait sentir que je pouvais prendre mon temps, me tromper et recommencer, donc que c'était correct de faire des erreurs, que des choix s'offraient à moi, que je pouvais me reprendre.

N.V.G. – La pression de la réussite, je crois qu'elle venait de ma famille plus que de l'école. C'est seulement lorsque je suis arrivée en 1re secondaire que j'ai senti celle de l'école. Ça m'a un peu surprise. Comme je venais d'une école primaire où beaucoup de temps était consacré à régler des problèmes de discipline, j'avais pris du retard dans certaines matières. J'ai constaté que j'avais du rattrapage à faire. Là, j'ai senti de la pression à l'école. Mais, moi, la pression, ça me stimule. Alors, j'ai pris mes livres et j'ai travaillé plus fort. Je sais que pour d'autres la pression est difficile à supporter, mais ce ne fut pas mon cas.

M.C.S. – Il me semble que le système de notes actuel accentue l'insécurité qu'on peut ressentir. La sélection est faite uniquement là-dessus. Pourtant, ce n'est qu'une partie du portrait de ce qu'un jeune peut faire. Moi, j'ai été capable d'accepter les contraintes de ce système, mais d'autres ont probablement décroché à cause de ce facteur.

H.V.G. – Comme je suis persuadée que les enseignants sont les plus importants facteurs de réussite, je crois qu'il faudrait les aider. Ma mère a été enseignante et ensuite conseillère pédagogique. Comme elle enseignait dans un milieu difficile, j'ai vu à quel point son travail était exigeant. Ces gens sont en contact quotidien avec des élèves qui ont toutes sortes de difficultés. On devrait prendre soin de nos enseignants non seulement sur le plan financier, mais en leur donnant aussi l'occasion d'avoir des années sabbatiques pour qu'ils puissent suivre des cours, faire des stages dans des entreprises ou ailleurs ou bien quelque chose de «flyé» qui leur permettrait de développer leur créativité, qui les rendrait heureux. Ils retrouveraient ensuite leurs élèves avec la tête pleine de nouvelles idées, ils seraient reposés parce qu'ils auraient fait autre chose pour eux. **Les enseignants ont besoin de se ressourcer parce qu'ils donnent beaucoup.**

Photo: Denis Garon

M.B. – L'école devrait partir des questions que les jeunes se posent. Je trouve qu'ils arrivent souvent à l'école avec un point d'interrogation dans le front. Et, comme on ne se préoccupe pas vraiment de leur répondre, qu'on ne tient pas assez compte de leurs bonnes idées et qu'on ne les encourage pas à les exploiter, beaucoup en sortent avec un point final.

M.C.S. – L'école doit aussi faire réaliser à chaque élève que le changement est une constante et qu'il est lui-même un agent de changement et qu'il en sera ainsi plus tard dans la société. Il doit d'abord prendre sa place comme citoyen dans sa classe et dans son école avant de l'être dans la société.

M.B. – L'école m'est souvent apparue comme un système fermé. Même à l'intérieur, lorsque tu sors d'une classe, tu as besoin d'une carte pour aller aux toilettes ou ailleurs. Tu t'y sens enfermé. Les parents sont souvent fermés aussi. Ils ne voient pas assez qu'on peut apprendre ailleurs que dans une classe. Pour moi, les activités parascolaires ont été très importantes et les apprentissages que j'ai alors faits m'ont souvent été plus utiles que certains cours. **Il paraît que la réforme va encourager les écoles à faire des projets. Moi, j'y crois, car les projets posent des défis complexes. Et c'est grâce aux défis qu'on relève qu'on parvient à se connaître et c'est en réussissant qu'on apprend à travailler et à avoir confiance en soi.**

M.I.G. – Je trouve que c'est important qu'à l'école on reconnaisse le droit à l'erreur. Dans mon cas, les erreurs sont bénéfiques. Elles me permettent de me poser des questions, de mieux me connaître, de faire des choix, de mieux savoir ce qui me rend heureuse.

M.B. – À l'école, on ne m'a pas appris à communiquer. Dans le monde du travail, on a de plus en plus besoin de gens polyvalents, capables non seulement de s'exprimer, d'écouter et de respecter les autres, mais capables aussi de défendre leurs idées en présence de toutes sortes de personnes qui ont des valeurs et des idées différentes.

M.C.S. – Il me semble qu'il n'y a pas un seul jeune dans les écoles qui ne puisse donner le meilleur de lui-même... mais, pour y arriver, il faut qu'on l'encourage, que quelqu'un se donne la peine de voir ses points forts et de lui dire: «Vas-y, t'es capable.» Quand on a participé aux tables rondes avec les jeunes pour préparer le Sommet, ils nous ont dit qu'ils se sentaient jugés juste sur leurs notes. Ils ont avoué qu'ils aimeraient être reconnus dans ce qu'ils peuvent réussir et qui n'est pas toujours le travail scolaire.

M.I.G. – Chaque élève a un potentiel et, même si ça ne se reflète pas dans ses notes, ça devrait être reconnu quelque part. On devrait l'aider à se développer.

Photo : Denis Garon

M.B. – Il faudrait aussi arriver à établir des liens entre les matières scolaires et la vie. Souvent, on ne voit pas à quoi servent le français, les maths et la physique.

M.LG. – Je trouve que la connaissance de soi est primordiale. Il faut « s'apprendre soi-même », et l'école peut beaucoup aider les jeunes à y parvenir

M.C.S. – L'école devrait amener les jeunes à reconnaître en eux le sentiment de plaisir, la satisfaction que procurent certaines activités. Quand on peut découvrir le bonheur et le plaisir liés à ce qu'on fait, on peut arriver à savoir dans quoi on sera heureux. Il faut se connaître et savoir ce qu'on aime faire. Moi, je commence à détecter dans mes activités les éléments qui sont toujours présents et qui m'apportent de la satisfaction. C'est ma mère qui m'a appris ça.

M.B. – Il faudrait arriver à être content de ce qu'on accomplit et ne pas seulement chercher à avoir de bonnes notes. **L'école devrait ouvrir des horizons aux jeunes, les encourager à créer au lieu de les bloquer et de leur proposer souvent la reproduction de modèles faits par d'autres.**

M.LG. – L'école devrait être plus attentive au développement de la notion de plaisir dans les actions de tous les jours en classe. Si le fait d'apprendre apporte de la satisfaction, du plaisir, on ne décroche pas. Dans une école, cela peut tenir aux profs intéressés et intéressants, aux défis à relever, aux activités scolaires et parascolaires, aux voyages, aux lectures.

M.C.S. – À l'école, le bulletin peut être une récompense ou bien un calvaire. Il me semble que l'évaluation devrait indiquer non seulement les notes, mais aussi les autres progrès. On apprend beaucoup de choses à l'école, ça devrait donc apparaître sur le même bulletin. Ça encouragerait ceux qui n'ont pas nécessairement de bonnes notes, mais qui réussissent dans autre chose. Je me demande si le portfolio ne pourrait pas être une piste à utiliser pour évaluer certaines matières. Il faudrait aussi habituer les parents à être satisfaits des apprentissages de leur enfant, à l'encourager et à ne pas toujours le comparer aux autres. Ça l'amènerait à vouloir atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

M.LG. – Il y a beaucoup de bons moyens d'apprendre d'une manière amusante. Internet avec les belles images, le son, le mouvement, les cédéroms, les bons documentaires, les livres, tout ça peut servir à apprendre.

M.C.S. – Les recommandations acheminées au ministre de l'Éducation après le Sommet demandent que l'école offre aux jeunes des projets stimulants et qu'elle reconnaisse diverses compétences qu'ils y développent. Les jeunes se plaignent de n'être jugés qu'en fonction de leurs résultats scolaires.

M.B. – L'évaluation devrait servir à découvrir ce qu'on aime et dans quoi on est bon. Un de mes amis a toujours été un bon mécanicien, même quand il était au secondaire, mais il ne réussissait pas à l'école. Il me semble qu'on aurait pu évaluer ses forces et ce qu'il réussissait mieux que personne. Si on parvenait à reconnaître les points forts d'un élève, il me semble que ça serait aussi plus intéressant pour le prof. Des élèves plus heureux ne sont-ils pas encouragés à continuer à apprendre ?

H.V.G. – Pour que les jeunes puissent s'épanouir, il faut faire appel à toutes les ressources du milieu. On doit ouvrir l'école et trouver des gens qui acceptent de les aider de toutes sortes de façons. Le conseil d'établissement est une bonne chose pour l'école, mais je sais qu'à plusieurs endroits on a de la difficulté à trouver des personnes qui acceptent de s'engager, de donner du temps. Je trouve que la famille a refilé beaucoup de ses responsabilités à l'école. Il faut maintenant lui en redonner une partie ainsi qu'à ceux qui accepteraient de s'engager et de travailler à établir des liens entre le milieu et l'école. Dans les recommandations provenant de mon chantier, on parle « d'agents de milieu », d'individus qui établiraient des ponts entre l'école et toutes les ressources que le milieu peut offrir. Lors du Sommet, on a aussi réalisé que, dans les conseils d'établissement, les représentants des élèves du 2e cycle du secondaire n'ont pas droit de vote. On demande qu'ils puissent participer pleinement au processus démocratique et avoir le droit de voter.

M.C.S. – Il faudrait concentrer toutes les ressources du milieu de telle sorte que chaque jeune, quelles que soient ses possibilités et ses limites, puisse être aidé et encouragé à donner le meilleur de lui-même. Il faut que les parents, les enseignants et toutes les autres personnes qui gravitent autour de l'école puissent contribuer à l'aider à se connaître et à s'épanouir. La réussite de tous les jeunes est essentielle et suppose un effort concerté. Un proverbe africain dit qu'il faut tout un village pour élever un enfant. Je trouve qu'il y a du vrai là-dedans. C'est inspirant, n'est-ce pas ?

Dans les premières pages du présent numéro, Marthe Van Neste se demande s'il est possible d'imaginer une école qui tienne réellement compte du dynamisme dont les jeunes sont porteurs, qui mette son énergie à leur ouvrir des portes en misant sur leurs forces et non en les sélectionnant en fonction de leurs limites.

En prenant connaissance des propos des quatre coprésidents, nous pouvons certainement conclure que c'est possible et que tous les jeunes de nos écoles le méritent bien. Marc, Hélène, Maryse et Marie-Claude ont souligné des points forts sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour aider les jeunes à construire leur projet de vie, notamment :

- le rôle primordial des enseignants, des directeurs et d'autres personnes du milieu scolaire qui les côtoyent quotidiennement;
- l'importance de l'école et la nécessité d'y trouver des défis à relever qui donnent un sens aux apprentissages et permettent de mieux se connaître et d'augmenter sa confiance et son estime de soi;
- le rôle des parents en ce qui touche leur engagement mais surtout le regard qu'ils portent sur leur enfant;
- le levier indispensable que constitue le plaisir d'apprendre;
- la nécessité, dans la construction de son projet de vie, d'avoir droit à l'erreur et de disposer de l'espace pour exercer d'autres choix, pour « se reprendre ».

Ne sont-ils pas, chacun à sa manière, un vivant exemple de ce que peut faire une jeune personne qui ***participe à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société avec un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité***. C'est cette intention éducative qui inspirera les actions des équipes-écoles à mesure que s'implantera le domaine d'expérience de vie « Vivre ensemble et citoyenneté » du nou-

Photo : Denis Garon

veau Programme de formation de l'école québécoise.

À l'issue du Sommet du Québec et de la jeunesse, ces coprésidents des chantiers et représentants des jeunes qu'ils ont consultés à la grandeur du Québec ont présenté des recommandations au gouvernement. Ce dernier investira un milliard de dollars pour en assurer le suivi, et presque toutes les recommandations ont une incidence sur l'éducation. Le milieu scolaire tout entier sera engagé au quotidien dans l'application des mesures de suivi. Souhaitons que les propos que nous venons de lire nous amènent à jeter un regard neuf sur nos élèves. Ils ne sont pas des récipiendaires plus ou moins actifs de notre enseignement. Ce sont des partenaires, non seulement dans la construction de leurs apprentissages et de leur projet de vie, mais aussi dans la construction de notre projet de société à tous.

Je suis jeune il est vrai, mais aux âmes bien nées.
La valeur n'attend pas le nombre des années.
PIERRE CORNEILLE, *Le Cid*

Ces vers de Corneille pourraient certainement avoir été inspirés par Hélène, Marc, Marie-Claude et Maryse qui, malgré leur jeune âge et une vie pleinement remplie, construisent leur projet de vie tout en construisant un projet de société. Il importe de les remercier parce que, en plus de leur disponibilité, ils nous ont livré matière à réflexion sur le système scolaire actuel, tout en faisant une éclatante démonstration de la façon d'exercer notre citoyenneté.

Francine Payette, directrice adjointe au collège Durocher à Saint-Lambert, travaille actuellement à la Direction de la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation du Québec.

Que savons-nous

L'explosion récente de la recherche neuroscientifique ouvre des avenues prometteuses vers une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais il revient au personnel enseignant d'interpréter judicieusement en quoi la recherche sur le cerveau peut influencer leurs pratiques en classe. (Pat Wolfe et Ron Brandt).

En juillet 1989, à la suite d'une résolution du Congrès, le président des États-Unis George Bush a officiellement proclamé les années 1990 la décennie du cerveau. De fait, nous avons assisté au cours des neuf dernières années à une explosion des connaissances sur le fonctionnement du cerveau humain. Des milliers de travaux de recherche, d'ouvrages, d'articles de revues et d'émissions télévisées nous régalent de nouvelles données, d'images par TEP hautes en couleur et, parfois, de moyens simplistes d'améliorer notre mémoire, de prévenir la maladie d'Alzheimer ou de transformer nos bébés en petits génies.

Les connaissances sur le fonctionnement du cerveau sont en pleine révolution, et bon nombre de nouvelles découvertes ont modifié les pratiques médicales. Nous en savons beaucoup plus maintenant sur les maladies mentales et les médicaments qui aident à les soigner qu'avant. De même, le traitement des tumeurs, des attaques et d'autres troubles du cerveau est beaucoup plus efficace qu'auparavant.

Mais qu'en est-il des applications de ces découvertes en éducation? En savons-nous suffisamment pour faire entrer les nouveaux progrès des neurosciences à l'école? Se pourrait-il que la décennie du cerveau ouvre la porte à la décennie de l'éducation?

Les sciences du cerveau forment un nouveau domaine en rapide expansion : nous en avons appris plus sur le sujet en cinq ans qu'au cours des 100 dernières années; près de 90 p. 100 de tous les neuroscientifiques de l'histoire sont aujourd'hui vivants, et la majorité des grandes universités ont maintenant une équipe multidisciplinaire de recherche sur le cerveau.

Toutefois, presque tous les scientifiques hésitent à proposer des conseils aux écoles désireuses d'utiliser leurs résultats de recherche en classe. Joseph LeDoux de l'Université de New York, auteur de l'ouvrage The Emotional Brain (1996), affirme d'ailleurs ceci : « *Il n'y a pas de solution miracle. On pourrait sans doute proposer ces nouvelles idées au grand public, mais il est trop facile de leur faire dire plus que ce qu'elles signifient sur le strict plan scientifique.* » Pour sa part, Susan Fitzpatrick, neuroscientifique à la McDonnell Foundation, estime que les chercheurs ne peuvent guère, à ce moment-ci, en dire beaucoup au personnel enseignant : « *Il y a fort à parier que ce que l'on pourrait dire aujourd'hui ne sera plus vrai dans deux ans, parce que la compréhension est actuellement très rudimentaire et que les gens interprètent les faits de façon beaucoup trop simplifiée* (1995, p. 24). »

Les chercheurs invitent particulièrement les écoles à résister à la tentation d'adopter des mesures sur la foi d'une seule étude ou d'utiliser les neurosciences comme un moyen de mousser leur programme favori. Il reste beaucoup à faire avant que nous puissions transposer les résultats des travaux scientifiques en contexte pédagogique. En fait, cette réticence des scientifiques à bénir un mariage rapide entre les neurosciences et l'éducation n'a rien de surprenant. La recherche sur le cerveau ne nous dit pas – et ne nous dira peut-être jamais – ce qu'il faut faire exactement en classe. Elle ne « prouve » pas que telle stratégie améliore la compréhension des élèves. D'ailleurs, ce n'est pas, à l'heure actuelle, le but des chercheurs : les neurosciences constituent un domaine séparé de celui de l'enseignement, et il serait irréaliste d'établir un lien direct de la recherche sur le cerveau à la pédagogie. Alors, comment nous servir des découvertes récentes?

C'est avec un esprit critique que nous devons lire et analyser les résultats de recherches, de façon à séparer le bon grain de l'ivraie. Si les enseignants ne développent pas une compréhension fonctionnelle du cerveau et de ses mécanismes, nous serons vulnérables aux modes pseudo-scientifiques, aux généralisations indues et aux programmes douteux.

Ensuite, forts de nos connaissances en matière de pratique pédagogique, nous devons déterminer si les recherches sur le cerveau peuvent façonner cette pratique et, si oui, dans quelle mesure. Les enseignants possèdent un vaste bagage de connaissances sur l'apprentissage. Ce savoir s'est accumulé au fil d'une longue expérience et de recherches en éducation et en sciences cognitives. Grâce à cette base de connaissances, les enseignants sont les mieux placés pour savoir en quoi la recherche complète, explique ou encore appuie – ou non – la pratique pédagogique actuelle.

Bien que la prudence soit de mise devant bon nombre de découvertes neuroscientifiques, quelques-unes d'entre elles sont bien établies. Certaines prouvent la justesse de ce qu'ont toujours fait les bons enseignants. D'autres nous amènent à examiner de plus près la pratique pédagogique.

Les chercheurs s'entendent pour dire qu'à la naissance le cerveau humain n'est pas encore pleinement

Photo : Denis Galvin

fonctionnel. Le cerveau qui prendra forme finalement sera le résultat de l'interaction entre le bagage génétique de la personne et l'ensemble de ses expériences. Dans Inside the brain (1996), Ronald Kotulak emploie la métaphore d'un banquet pour expliquer la relation entre les gènes et le milieu : *« Le cerveau avale gloutonnement l'environnement extérieur au moyen de son système sensoriel, puis il reconstruit tout ce qu'il a digéré sous forme de milliers de connexions qui meurent ou se développent constamment, devenant plus faibles ou plus fortes selon la richesse du banquet* (p. 4). »

Le milieu influe sur le travail des gènes, et les gènes déterminent la façon dont le milieu est interprété. Il s'agit là d'une donnée relativement nouvelle. En effet, les scientifiques croyaient encore, il n'y a pas si longtemps, que le cerveau était immuable, fixé à la naissance. Ils savaient depuis quelques temps que, sauf certaines exceptions, **le cerveau a déjà, à la naissance, toutes les cellules nerveuses, appelées neurones, qu'il comptera jamais**. Contrairement aux tissus de la majorité des autres organes, les neurones ne se régénèrent pas, si bien qu'on avait conclu que le cerveau du nouveau-né était celui qu'il aurait toute la vie durant.

Cependant, les travaux innovateurs de Marian Diamond et de ses collègues de l'Université de Californie à Berkeley ont montré, au milieu des années 60, que les structures du cerveau étaient modifiées par l'environnement (Diamond et Hopson, 1998). Cette recherche a établi le concept de plasticité neurale, c'est-à-dire *« l'incroyable propriété du système nerveux d'être constamment modifié dans sa structure ou sa fonction à la suite de l'expérience. Une autre découverte qui ne manquera pas de nous plaire est que les dendrites, soit les connexions entre les cellules du cerveau, peuvent se développer à tout âge. C'est le cas aussi bien chez les êtres humains que chez les animaux. Contrairement à la croyance populaire, une personne âgée n'est donc pas nécessairement victime d'une perte progressive de cellules nerveuses et d'une diminution de ses capacités mémorielles et cognitives »*.

Ainsi, l'environnement, y compris celui d'une salle de classe, n'est pas un lieu neutre. Nous, les enseignants, nous contribuons soit à la croissance des dendrites, soit à leur dépérissement – d'où l'importance de savoir ce qui constitue un milieu enrichi. Voici quelques faits sur les tendances naturelles du cerveau qui nous éclaireront à ce sujet.

- Le cerveau n'a pas évolué pour devenir ce qu'il est présentement en assimilant des données sans signification : un milieu enrichi fournit aux élèves l'occasion de donner un sens à ce qu'ils apprennent, ce que certains appellent la possibilité de « faire sens ».
- Le cerveau se développe d'une manière globale : **les bébés ne commencent pas à parler à une semaine, puis à attacher leurs lacets la semaine suivante pour ensuite travailler sur leurs émotions**. Un milieu enrichi tient compte simultanément de multiples aspects du développement.
- Le cerveau est par essence curieux, et il doit l'être pour survivre. Il cherche sans cesse à établir des liens entre le connu et l'inconnu. L'apprentissage étant un processus de construction active par l'élève, un milieu enrichi lui permet de faire des liens entre ce qu'il apprend et ce qu'il sait déjà. Comme le dit le célèbre éducateur Phil Schlechty : *« C'est aux élèves que revient le travail de l'apprentissage. »*
- Le cerveau est naturellement sociable et enclin à la collaboration. Si le travail d'intégration des

Pour un milieu enrichi

Marian Diamond et son équipe de chercheurs de l'Université de Californie à Berkeley (1998, p. 107 et 108), ont étudié les effets de milieux appauvris ou enrichis sur le cerveau du rat. Diamond affirme qu'un milieu enrichi influe indubitablement sur la croissance du cerveau et l'apprentissage. Selon elle, un milieu enrichi pour les enfants :

- inclut une source régulière de soutien émotif positif;
- fournit un régime alimentaire contenant suffisamment de protéines, de vitamines, de minéraux et de calories;
- stimule tous les sens (mais pas nécessairement en même temps !);
- procure une atmosphère exempte de tension et de stress indus, mais où règne un certain degré d'intensité agréable;
- présente une série de défis nouveaux qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles pour l'enfant, selon le stade de son développement;
- permet des interactions sociales dans un pourcentage important d'activités;
- encourage le développement d'une vaste gamme d'habiletés et de centres d'intérêts d'ordres mental, physique, esthétique, social et émotif;
- donne à l'enfant la possibilité de choisir bon nombre de ses exercices et de les modifier;
- procure une atmosphère agréable orientée vers l'exploration et le plaisir d'apprendre;
- permet à l'enfant d'être un participant actif plutôt qu'un observateur passif.

Source : Diamond, M. et Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind : How to Nurture your Child's Intelligence, Creativity, and healthy Emotions from Birth Through Adolescence* (p. 197-108), New York, Dutton.

connaissances se produit individuellement dans le cerveau de chaque élève, l'apprentissage est en revanche rehaussé lorsque le contexte permet à l'élève de s'exprimer à voix haute, de tester ses idées avec ses compagnons de classe et de produire des travaux en commun.

Cette deuxième découverte est étroitement liée à la première. Craig Ramey, psychologue à l'Université d'Alabama, s'est attaqué à l'énorme tâche de montrer que ce que Diamond a observé avec les rats, il pouvait le faire avec des enfants. Ses travaux impressionnants (Ramey et Ramey, 1996) prouvent qu'un programme d'intervention destiné aux enfants de milieux défavorisés peut protéger ces jeunes contre un retard mental et un faible QI.

Ramey a dirigé des études sur l'intervention éducative précoce auprès de milliers d'enfants dans des dizaines de centres de recherche. Les meilleurs programmes, qui débutaient avec de très jeunes bébés — certains avaient six semaines seulement et la plupart, moins de quatre mois —, ont montré qu'il était possible d'accroître de 15 à 30 p. 100 les résultats des nourrissons aux tests d'intelligence. Il est important de noter que, malgré l'utilité indubitable des tests de QI, l'intelligence comporte probablement beaucoup plus d'aspects que ce qu'ils peuvent mesurer. Chaque cerveau est unique, et l'éventail subtil de variations sur les plans organisationnel, physiologique et chimique fournit un spectre remarquablement étendu de capacités cognitives, comportementales et émotionnelles.

À la naissance, le cortex cérébral de l'être humain possède tous les neurones qu'il aura jamais. En fait, dans l'utérus, le cerveau produit un excès de neurones, près de deux fois plus que ce dont il aura besoin. Autour de la vingt-huitième semaine de développement prénatal, s'enclenche une vaste opération d'élagage qui se terminera par la perte d'un tiers à la moitié du stock neuronal. (Nous perdons par conséquent jusqu'à la moitié de nos neurones avant même de naître). Tandis que le cerveau se débarrasse de ce surplus de cellules nerveuses, une augmentation fantastique du nombre de dendrites accroît considérablement la surface disponible pour les synapses, qui sont les connexions fonctionnelles entre les cellules. Au rythme le plus rapide, ces connexions s'établissent à la vitesse prodigieuse de trois milliards par seconde. De la naissance jusqu'à l'âge de 10 ans, le nombre de connexions synaptiques continue d'augmenter rapidement, puis il commence à décroître et diminue lentement dès l'entrée dans l'âge adulte.

Nous devons beaucoup de ces nouveaux éclairages sur le développement du cerveau à Harry Chugani et à Michael Phelps, de l'École de médecine de l'Université de Californie à Los Angeles. Phelps est le co-inventeur de la technique d'imagerie appelée tomographie par émission de positions (TEP), qui illustre visuellement l'utilisation d'énergie par le cerveau. Les images par TEP ont permis à Chugani d'évaluer l'utilisation moyenne d'énergie par le cerveau à différents âges. Ses découvertes nous laissent croire que les années d'apprentissage les plus intenses chez l'enfant coïncident précisément avec celles où toutes les synapses se développent (1996). Selon Chugani, non seulement le cerveau du jeune se surdéveloppe au cours des premières années, mais il a de plus une capacité remarquable à s'adapter et à se réorganiser. Il semble qu'il puisse acquérir différentes compétences plus facilement que dans les années qui suivent la puberté. Ces fenêtres d'apprentissage, longtemps dites périodes critiques, sont le plus souvent appelées périodes sensibles.

Un excellent exemple de ces stades privilégiés d'apprentissage est celui de la vision. Advenant un manque de stimulation visuelle à la naissance, comme cela se produit dans le cas de la cécité ou des cataractes, les neurones qui s'occupent d'interpréter la vision s'atrophient ou sont détournés vers d'autres tâches. Si l'enfant ne recouvre pas la vue avant 3 ans, il sera aveugle à tout jamais. Dans le même ordre d'idées, la période sensible pour l'apprentissage de la langue parlée est totalement perdue vers dix ans. Si un enfant naît sourd, les 50 000 circuits nerveux qui normalement activeraient les cellules auditives demeurent silencieux, et le son de la voix humaine, essentiel à l'apprentissage de la langue, ne se rend pas. Finalement, tandis que l'enfant grandit, les cellules s'atrophient, et la capacité d'apprendre à parler se perd.

Les fenêtres ne se ferment pas toutes d'une façon aussi étanche que celles de la vision et de la parole. Ainsi, bien que l'apprentissage d'une langue seconde dépende aussi de la stimulation de neurones destinés aux sons de cette langue, un adulte est certainement capable d'apprendre une nouvelle langue et de bien la parler. Cependant, il est beaucoup plus difficile de maîtriser une langue étrangère après 10 ans et de la parler sans accent. En somme, la fenêtre de l'apprentissage d'une langue seconde ne se ferme pas complètement, mais elle devient plus difficile à ouvrir.

Les implications de ces découvertes concernant le développement en bas âge des fonctions visuelles, auditives, motrices, cognitives et émotionnelles est énorme. D'ailleurs, on a commencé, en bien des endroits, à enrichir le milieu prénatal et celui de la petite enfance. Prenons l'exemple de la recherche sur les prématurés. Ceux qui sont touchés régulièrement dans leur incubateur prennent du poids deux fois plus vite que

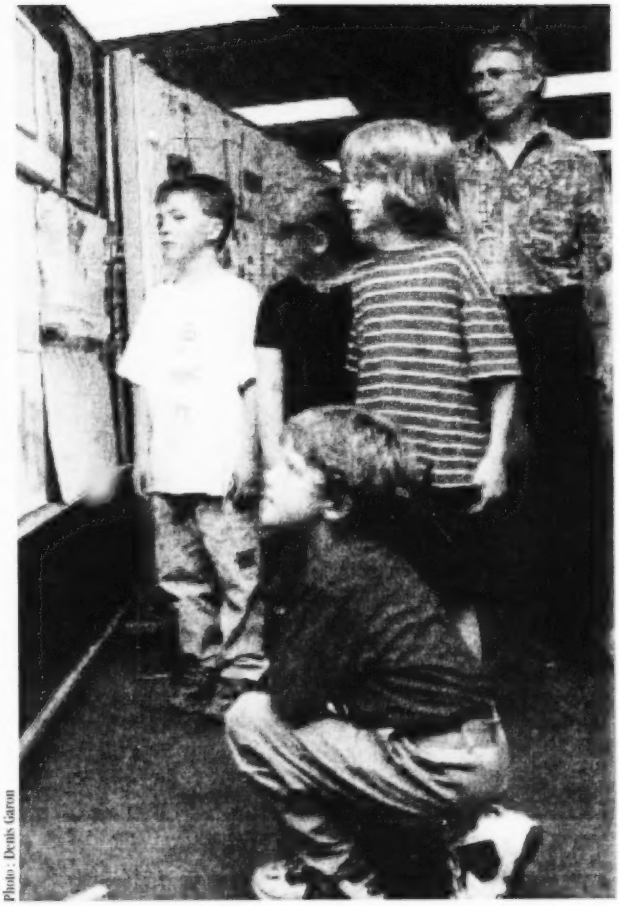


Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

ceux qui ne le sont pas. Les bébés prématurés qui reçoivent régulièrement la visite de leurs parents font entendre leur voix deux fois plus souvent, dans la troisième semaine, que les bébés qui les voient peu ou pas du tout.

Ces conclusions sur le développement des tout-petits contrastent fortement avec la situation actuelle dans la société américaine.

- Environ 12 p. 100 des enfants nés aux États-Unis voient leurs capacités cognitives considérablement réduites par suite d'une naissance prématurée. La consommation par la mère de tabac, d'alcool ou de drogue; la malnutrition chez la mère et l'enfant; le saturnisme (intoxication par le plomb) et les mauvais traitements infligés aux enfants, voilà un bon nombre de facteurs qui pourraient être éliminés par des programmes d'éducation des parents ou des futurs parents. Précisions que 25 p. 100 des femmes enceintes ne reçoivent aucun suivi de grossesse.
- Les premières années de la vie d'un enfant, les plus décisives pour l'apprentissage, sont celles qui bénéficient le moins des programmes fédéraux, d'états ou locaux. Nous dépensons au moins sept fois plus pour les personnes âgées que pour les enfants de 5 ans et moins.
- Près de la moitié des enfants aux États-Unis sont placés en garderie à temps plein avant d'avoir un an. Or, non seulement de nombreuses garderies sont sous-financées, mais de plus elles emploient des personnes non formées et mal payées, en nombre insuffisant pour assurer un rapport adulte-enfants satisfaisant. (Dans 38 états, les fournisseurs de services de garde ne sont pas tenus de suivre quelque formation que ce soit avant de travailler avec des enfants.)
- Selon le système actuel, ce n'est généralement que quand l'enfant accuse un sérieux retard à l'école qu'il est dirigé vers un programme particulier. Une intervention intense en bas âge permettrait pourtant de renverser ou de prévenir certains effets indésirables. Il est permis de penser que les milliards de dollars consacrés aux services d'éducation spécialisée seraient mieux dépensés dans des interventions précoces.

Il est beaucoup question depuis quelques années du rôle des émotions dans l'apprentissage. Les ouvrages respectifs de Daniel Goleman, *L'intelligence émotionnelle* (1995), et de Joseph LeDoux, *The Emotional Brain* (1996), ont permis de mieux comprendre la fonction émotive.

L'émotion joue un double rôle dans l'apprentissage chez l'être humain. Premièrement, elle est positive dans la mesure où plus elle est fortement liée à une expérience, plus le souvenir de cette expérience sera bien enraciné. En effet, les substances chimiques du cerveau lui envoient le message suivant : « Cette information est importante. Retiens-la. » Ainsi, lorsque nous ajoutons de l'émotion à une expérience d'apprentissage pour la rendre plus signifiante et excitante, le cerveau juge l'information plus importante et la retient mieux.

Par contre, Joseph LeDoux a mis en lumière le fait que, si une émotion est trop forte (par exemple, si l'élève perçoit la situation comme menaçante), l'apprentissage se fait moins bien. Qu'il s'agisse d'une rétrogradation ou d'une diminution de l'efficacité du cortex cérébral responsable de la pensée rationnelle, il n'en demeure pas moins que ce concept n'est pas sans avoir des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage.

De nombreuses autres recherches devraient livrer sous peu des résultats intéressants en ce qui concerne les phénomènes d'apprentissage à l'échelle du cerveau, de la naissance jusqu'à la vieillesse. Les domaines de recherche suivants sont à surveiller :

- le rôle de la nutrition sur le fonctionnement du cerveau;
- l'influence des substances chimiques cérébrales sur l'humeur, la personnalité et le comportement;
- le lien entre esprit-cerveau et corps.

Au lieu d'attendre passivement les résultats de recherches qui pourraient leur rendre service, pourquoi le personnel enseignant ne contribuerait-il pas à orienter les efforts visant à mieux comprendre comment le cerveau apprend? James McGaugh, de l'Université de Californie à Irvine, nous invite à prendre des initiatives en disant aux scientifiques : « Voici ce que nous aimerions savoir. Comment pouvez-vous nous être utiles? »

La décennie du cerveau nous conduira-t-elle vers une instructive décennie de l'éducation? Finalement, oui. En plus des études sur les aspects cognitifs et des connaissances de base que nous possédons déjà, les découvertes des neurosciences peuvent nous éclairer grandement sur la façon dont les enfants apprennent. Elles peuvent nous aider à enrichir l'expérience scolaire de tous les enfants : les doués, les créatifs, les enfants en difficulté, les dyslexiques, les élèves typiques et enfin tous ceux dont les capacités ne sont pas appréciées par les tests de QI ou d'autres mesures traditionnelles. Par ailleurs, il est possible d'aider les parents et les fournisseurs de services de garde à comprendre les effets de la malnutrition maternelle et de la consommation de drogue et d'alcool pendant la grossesse ainsi que l'importance d'un milieu enrichi et des interactions en bas âge. Enfin, la recherche sur le cerveau offre également de précieux renseignements pouvant guider les responsables des politiques et les administrateurs du monde scolaire qui doivent établir des priorités.

Ce que nous apprenons sur le cerveau est-il important? Sans aucun doute, parce que nos enfants sont importants.

Références bibliographiques

CHUGANI, H.T. *Functional maturation of the brain*, document présenté au Third Annual Brain Symposium à Berkeley en Californie, en 1996.

DIAMOND, M. et J. HOPSON. *Magic trees of the mind : How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*, New York, Penguin Putnam, 1998.

FITZPATRICK, S. « Smart brains : Neuroscientists explain the mystery of what makes us human », *American School Board Journal*, novembre 1995.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence : Why it can matter more than IQ*, New York, Bantam, 1995.

KOTULAK, R. *Inside the brain : Revolutionary discoveries of how the mind works*, Kansas City, Missouri, Andrews et McMeely, 1996.

LEDOUX, J. *The emotional brain : The mysterioux inderpinnings of emotional life*, New York, Simon et Schuster, 1996.

NEWMAN, L., et S.L. BUKA. *Every child a learner : Reducing risks of learning impairment during pregnancy and infancy*, Denver, Colorado, Education Commission of the States, 1997.

RAMEY, C.T. et S.L. RAMEY. *At risk does not mean doomed*, National Health/Education Consortium Occasional Paper n° 4, document présenté au congrès de l'American Association of Science en février 1996.

Cet article a été publié dans la revue *Educational Leadership*, volume 56, n° 3, novembre 1998, p. 8 à 13. Les auteurs nous ont gracieusement accordé l'autorisation de le traduire et de le publier dans notre revue.

Tous droits réservés ©1998 Par Wolfe et Ron Brandt.

1. **Pat Wolfe** est consultante indépendante en éducation. Son adresse est la suivante : 555 Randolph St., Napa, Californie 94559 (courriel : wolfe@napanet.net). **Ron Brandt** est rédacteur émérite de la revue *Educational Leadership* et consultant indépendant en éducation. Il est possible de le joindre au 1104 Woodcliff Dr. Alexandria, Virginie 22308-1058 (courriel : roonbrandt@erols.com)

Faites entrer le monde dans votre classe

C'est là le titre évocateur du nouveau catalogue de la **collection complète de vidéos éducatives des Services éducatifs** de Télé-Québec. Quatorze mille exemplaires de ce catalogue ont été expédiés, en août dernier, dans 4 000 établissements d'enseignement.

Conformément au mandat qui leur a été confié, et en collaboration avec le ministère de l'Éducation, les **Services éducatifs** de Télé-Québec s'efforcent de mettre à la disposition du monde de l'éducation des documents audiovisuels et multimédias de qualité, reliés de près aux programmes d'études.

Ainsi, la collection de vidéos éducatives offre **81 séries** – dont **22 nouvelles et passionnantes acquisitions** – et plus de **1 100 titres**.

On a également accès à ce répertoire dans Internet: www.video.telequebec.ca. On peut alors non seulement prendre connaissance des titres offerts, mais également visionner des **extraits vidéo**, imprimer des **guides d'accompagnement** et utiliser un outil de recherche simple et performant pour effectuer un choix parmi les nombreux titres proposés.

Pour renseignements :
Service de la distribution
Tél. : 1-800-361-4522 ou
(514) 521-2424 poste 4003 ou 4004

Pour commander :
Service de la distribution
1 000, rue Fullum
4e étage
Montréal (Qc) H2K 3L7
Télécopieur : (514) 864-3677
Courriel :
lyne.levert@telequebec.qc.ca
Site Internet :
www.video.telequebec.qc.ca

Des guides d'animation pédagogique en éducation cinématographique

Le Carrousel international du film de Rimouski lançait en septembre 1999 un ensemble d'outils pédagogiques comprenant des documents titrés *Guide d'animation pédagogique en éducation cinématographique : éducation préscolaire et enseignement primaire*, *Guide d'activités cinématographiques pour les élèves du secondaire* et *Vocabulaire du langage cinématographique et télévisuel*, ainsi qu'une vidéo intitulée *Le studio*. Ces outils sont proposés aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux animatrices et aux animateurs d'activités parascolaires des écoles du Québec.

Depuis 1983, au mois de septembre, le Carrousel international du film de Rimouski, organisation à but non lucratif vouée à la diffusion et à la promotion du cinéma pour le jeune public, prépare à l'intention de celui-ci un festival de films. L'une des particularités du festival est que le jury réunit exclusivement des jeunes venant de différents pays. Le Carroussel international du film de Rimouski offre de nombreuses autres activités d'éducation cinématographique, dont des ateliers en milieu scolaire et des séances de formation en cinéma d'animation. Grâce à la diversité de ses activités, le Carrousel offre aux jeunes et aux éducateurs des occasions uniques de discuter avec des artisans du monde du cinéma. Le Carrousel a également un site Web interactif, *Cinécité : la ville du cinéma jeunesse* (http://www.carrousel.qc.ca).

Autant par sa forme que par son contenu, le septième art atteint un auditoire universel. Le cinéma plaît à toutes et à tous; il est devenu la forme artistique la plus populaire du XXe siècle. Les jeunes sont particulièrement friands de cinéma et ils sont de grands consommateurs de télévision et de jeux vidéo. Si tous ne s'entendent pas pour qualifier et quantifier l'effet des médias sur le public, de nombreux spécialistes reconnaissent qu'ils influent grandement sur les représentations du monde que construisent les spectateurs.

Vus sous un angle éducatif, le cinéma, la télévision et la vidéo offrent des possibilités pédagogiques riches et diversifiées. L'utilisation de ces formes d'expression à l'école ouvre des champs d'exploration vastes et fertiles pour le développement des jeunes. L'éducation cinématographique qui leur est dispensée contribue à former leur sens critique et leur jugement social, tout en enrichissant leur culture. Ces finalités, le ministère de l'Éducation du Québec les fait siennes lorsqu'il reconnaît que « … l'art se rapproche de sa mission hautement éducative qui est de contribuer au développement de la personnalité. L'art devient ainsi un puissant moyen d'intégration personnelle et sociale. Il n'est pas seulement le fruit ou l'ornement d'une civilisation, mais l'expression de la vie en communauté, à laquelle tous doivent participer[1]. »

C'est pourquoi l'introduction d'activités scolaires et parascolaires ayant pour thème l'image en mouvement se révèle une ressource précieuse pour atteindre les objectifs des programmes d'art du Ministère pour tous les ordres d'enseignement.

Le Carrousel international du film de Rimouski, aujourd'hui en pleine maturité et fort de la collaboration de bénévoles et de partenaires, invite les enseignantes et les enseignants ainsi que les animatrices et les animateurs d'activités parascolaires à profiter de l'expertise qu'il a acquise dans le domaine de l'éducation cinématographique. Différentes activités d'animation cinématographiques expérimentées et améliorées au fil des ans, son regroupées dans les guides, le vocabulaire et la vidéo.

Le *Guide d'animation pédagogique en éducation cinématographique : éducation préscolaire et enseignement primaire* s'adresse aux enseignantes et aux enseignants. Y sont proposées quatorze activités d'apprentissage en vue d'introduire l'art cinématographique dans les salles de classe. Conçues pour les enfants de la maternelle et du primaire, ces

activités sont fondées sur une approche pédagogique simple et dynamique. Elles ont été groupées selon l'âge des enfants et les habiletés nécessaires à leur exécution. Ce guide présente des ateliers portant sur la critique de film, l'histoire du cinéma et les éléments de base de la technique cinématographique. Les lecteurs y trouveront pour chacune des activités, le thème à aborder, les objectifs à atteindre, le matériel à réunir, le déroulement à privilégier, les éléments d'apprentissage à enseigner, le réinvestissement à faire et des suggestions d'activités complémentaires. Des annexes, une bibliographie et une filmographie complètent le document.

Le *Guide d'activités cinématographiques pour les élèves du secondaire* comporte sept activités pédagogiques que les enseignantes et les enseignants peuvent insérer à l'intérieur d'un cours ou superviser lors d'activités parascolaires. Ce guide permet d'initier les élèves à différents aspects du cinéma, de la vidéo et de la télévision par le moyen d'activités de sensibilisation, d'initiation et de production. Il y est aussi question de l'encadrement pédagogique des activités, tels le visionnage de documents cinématographiques, l'initiation à la vidéo et les ateliers de production cinématographique. Il comprend également des références et un répertoire de ressources professionnelles dans le domaine du cinéma.

Le *Vocabulaire du langage cinématographique et télévisuel* est un ouvrage qui s'adresse à toutes celles et à tous ceux qui s'intéressent au cinéma. Les enseignantes et les enseignants qui désirent animer des ateliers pédagogiques sur le cinéma y trouveront quantité de renseignements utiles pour se familiariser avec cet univers. On y trouve les définitions des principaux termes du langage du cinéma, de la télévision et de la vidéo, réparties en deux catégories: les métiers du cinéma d'une part et les mots et les expressions s'y rattachant d'autre part. L'ouvrage présente les termes français appartenant au langage cinématographique, leurs significations, les variations orthographiques, la féminisation des métiers ainsi que les anglicismes couramment utilisés. Ce vocabulaire comprend plus de 380 définitions.

La vidéo *Le studio* met en vedette Jeanne et Luc, deux adolescents qui souhaitent produire un film. À partir d'une simple idée, Jeanne et Luc se mettent à l'œuvre et s'appliquent à franchir toutes les étapes liées à la production d'un film. La vidéo a été conçue dans un esprit pédagogique dynamique. Aussi, les 24 clips qu'elle comprend présentent, une à une, chacune des étapes de la production d'un film. L'animateur peut alors interrompre le visionnage pour que le groupe puisse revoir une seule d'entre elles et l'approfondir. Les 24 étapes sont groupées sous quatre thèmes: l'écriture, la préproduction, le tournage et la postproduction. Une fois le travail terminé, Jeanne et Luc s'offrent une projection de cinéma pour apprécier… leur propre film.

Les enseignantes et les enseignants ainsi que les animatrices et les animateurs d'activités parascolaires intéressés à initier les jeunes à l'art et à la culture au moyen du cinéma trouveront dans les guides une aide précieuse. Ces outils pédagogiques sont faciles à utiliser. Comme on y propose une gamme d'activités, l'animateur peut choisir celles qui correspondent aux objectifs et aux besoins de ses élèves. Chacune des activités est indépendante et complète. Ainsi, tous les intéressés pourront se servir des guides, même s'ils ne sont pas des spécialistes du cinéma.

Pour tout renseignement:
Carrousel international du film de Rimouski
C. P. 1462
Rimouski (Québec) G5L 8M3
Téléphone: (418) 722-0103
Télécopieur: (418) 724-9504
Courriel: cifr@carrousel.qc.ca
Visitez notre site Web (http://www.carrousel.qc.ca).

1. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programmes d'études du secteur des jeunes : Art* (page consultée le 7 juillet 1999) http://www.meq.gouv.ca/dfgj/program/art.htm

Le Réseau In-Terre-Actif : un réseau sans frontières pour les jeunes citoyens de demain

Le Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières (CSTM/TR) lutte contre l'inégalité sociale depuis 1973. Ses nombreux projets d'aide et de solidarité internationale ont pour mission de sensibiliser chacun d'entre nous à la création d'un monde juste et harmonieux où tous se partageraient les ressources et les richesses de notre planète. C'est pourquoi, il œuvre à la fois auprès des hommes, des femmes et des enfants de toutes les cultures. Comment arrive-t-il à créer un lien entre des collectivités séparées par un océan? C'est simple: en utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC).

En 1997, le CSTM/TR a conçu le Réseau In-Terre-Actif, un projet régional sur le monde. On le trouve à la fois sur Internet www.csstm.qc.ca et sur cédérom. Il permet aux jeunes de 9 à 17 ans d'échanger ouvertement leurs opinions. Instauré dans près de 500 écoles, tant en Amérique du Nord, en Europe qu'en Afrique, cet outil de sensibilisation et d'apprentissage offre également à divers intervenants, l'occasion d'initier les jeunes aux questions entourant la solidarité internationale au moyen des TIC, en insistant sur la question du développement durable.

Encouragé par le ministère de l'Éducation du Québec, le Réseau In-Terre-Actif doit être perçu par les jeunes de toute la Francophonie comme un réseau d'échange et de libre circulation des idées en faveur du développement durable et, par les enseignants, comme un outil pédagogique facilement utilisable en salle de classe et correspondant aux objectifs du nouveau curriculum scolaire du ministère de l'Éducation.

L'année dernière, l'engagement et la participation des jeunes ont été notables. Plus de 3 000 jeunes du Canada et de l'étranger ont participé à la campagne visant à lutter contre l'exploitation sexuelle des enfants et 11 000 cartes postales ont circulé pour dénoncer la situation des RESTAVEK. En moins de quatre semaines, le Réseau In-Terre-Actif a obtenu la participation de 14 000 jeunes. Les résultats sont impressionnants. Les écrits et dessins des jeunes montrent que la solidarité internationale concerne autant les enfants que les adultes puisqu'ils sont les acteurs sociaux de demain.

Cette année, l'équipe du Réseau In-Terre-Actif propose aux jeunes un voyage virtuel où ils pourront découvrir certaines facettes sociales, économiques ou politiques de différents pays. Le projet est composé d'un journal collectif rédigé et illustré par les jeunes, d'un site Internet qui rassemble de nombreux textes informatifs adaptés pour eux, quatre défis à relever pendant l'année scolaire, des échanges en direct (clavardage), et finalement l'envoi de cartes postales de notre envoyée spéciale RITA.

Pour recevoir le projet 2000-2001, laissez-nous vos coordonnées sous la rubrique Enseignant(e)s.
www.csstm.qc.ca
(819) 373-2598
soliter@tr.cgocable.ca

Agir sur le « NET », c'est aussi choisir la solidarité

L'équipe du Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières.

Que pensez-vous de *Vie pédagogique*?

Au printemps 2000, comme tous les cinq ans, nous avons mené un sondage auprès des lecteurs et des lectrices de *Vie pédagogique*. Ce précieux exercice quinquennal a pour objet d'éclairer le comité de rédaction sur les champs d'intérêt et la satisfaction des abonnés ainsi que sur les améliorations à apporter à la revue.

Cette année, un peu plus de 800 des 2 000 personnes sélectionnées au hasard de la liste des abonnés se sont donné la peine de répondre audit sondage. Un tel nombre de répondantes et de répondants entraîne une marge d'erreur de 3,5 p. 100, et ce, 19 fois sur 20 selon l'expression consacrée.

Le questionnaire proposé comportait 34 questions portant sensiblement sur les mêmes thèmes que ceux qui avaient été abordés lors des enquêtes précédentes: la fréquence de lecture de la revue, l'intérêt pour son contenu, la lisibilité et l'utilité des articles et, enfin, les suggestions d'articles et les commentaires des lectrices et des lecteurs. Bien que le comité ait toujours analysé avec beaucoup de sérieux l'ensemble des réponses au sondage, une attention particulière a été apportée cette année à la dernière partie du questionnaire.

Nous vous présentons, dans les lignes qui suivent, une synthèse des résultats de cet exercice.

Résultats

Auditoire des lectrices et des lecteurs de la revue

D'entrée de jeu, précisons que:

- 52,9 p. 100 des personnes qui ont répondu au sondage sont des enseignantes et des enseignants;
- 13,7 p. 100 sont des étudiantes et des étudiants en formation des maîtres;
- le reste, soit environ 33 p. 100, est constitué d'administratrices et d'administrateurs scolaires, de conseillères et de conseillers pédagogiques, d'universitaires, de parents, etc.

Il est également intéressant de noter que 40,8 p. 100 des lectrices et des lecteurs de *Vie pédagogique* sont en relation avec l'enseignement primaire, tandis que 28,1 p. 100 travaillent ou s'intéressent davantage au secondaire.

Comme c'était le cas lors du dernier sondage, les personnes qui travaillent en éducation depuis moins de 5 ans ou plus de 25 constituent les deux groupes les plus importants. Ils représentent respectivement 28,1 p. 100 et 22,5 p. 100 du lectorat.

Que pensent-ils de la revue?

Juste avant de nous pencher sur ce que les lectrices et les lecteurs pensent de la revue, rappelons qu'encore une fois plus de la moitié affirment la lire entièrement ou en majeure partie.

En ce qui a trait à l'appréciation générale du contenu proposé dans *Vie pédagogique*, 96,5 p. 100 des répondantes et répondants le considèrent comme très intéressant ou intéressant et 92,2 p. 100 le jugent très utile ou utile.

Le tableau qui suit présente, pour chacun des volets de la revue, les réponses obtenues aux aspects mentionnés précédemment.

Enfin, notons que 73,9 p. 100 considèrent que la revue est très facile à lire (2,5 p. 100) ou facile à lire (71,4 p. 100). Évidemment, les articles de fond et certains articles pédagogiques qui se trouvent ou non dans la partie « Dossier » sont considérés comme plus difficiles à lire. Toutefois, comme le démontrent les données présentées dans le tableau qui suit, ces textes sont majoritairement jugés intéressants et utiles.

Dans l'ensemble, l'opinion du personnel enseignant rejoint celle de l'ensemble des autres lectrices et lecteurs.

TABLEAU 1

CLASSIFICATION DES DIFFÉRENTS VOLETS DE LA REVUE SELON LA FRÉQUENCE DE LECTURE, L'INTÉRÊT POUR LE CONTENU ET L'UTILITÉ PERÇUE

Fréquence de lecture (%) (lecture complète ou partielle)	Intérêt pour le contenu (%) (très intéressant ou intéressant)	Utilité perçue (%) (très utile ou utile)
Articles pédagogiques 90,4	Articles pédagogiques 96,0	Articles pédagogiques 92,6
Dossiers 79,8	Articles de fond 92,0	Dossiers 88,5
Articles de fond 79,2	Dossiers 90,7	Articles de fond 87,0
Outils et techniques 71,7	Recherche en éducation 83,8	Outils et techniques 85,1
Histoire de rire 71,7	Outils et techniques 83,3	Recherche en éducation 84,4
Recherche en éducation 70,4	Entrevues 81,7	Lus, vus et entendus 77,9
Lus, vus, entendus 66,0	Lus, vus, entendus 81,2	Entrevues 75,9
Entrevues 62,2	Histoire de rire 79,8	En abrégé 73,0
En abrégé 59,3	En abrégé 74,0	Entre les lignes 66,2
Entre les lignes 47,9	Entre les lignes 67,9	Histoire de rire 54,7
Mot de la rédaction 40,6	Mot de la rédaction 61,5	Mot de la rédaction 53,7

TABLEAU 2

EFFETS DE LA REVUE SUR L'ACTION PÉDAGOGIQUE DES LECTRICES ET DES LECTEURS

Vie pédagogique	Oui, à chaque numéro (%)	Souvent (%)	Rarement (%)	Jamais (%)
1- Apporte une aide concrète dans l'action pédagogique	9,1	57,8	23,3	1,5
Devrait apporter une aide concrète dans l'action pédagogique	40,0	49,8	2,7	0,2
2- Amène à réaliser des activités ou des projets pédagogiques nouveaux	2,5	41,7	37,5	5.1
Devrait amener à réaliser des activités ou des projets pédagogiques nouveaux	24,7	57,3	6,6	0,7
3- Amène à jeter un regard sur sa pratique pédagogique	18,9	55,4	14,9	1,9
Devrait amener à jeter un regard sur sa pratique pédagogique	37,5	51,7	3,2	0,2
4- Fait avancer sa réflexion sur l'action pédagogique	24,0	57,2	13,4	1,0
Devrait faire avancer sa réflexion sur l'action pédagogique	46,3	47,2	2,2	0,1
5- Renseigne sur les expériences vécues au Québec	38,1	57,4	3,5	0,0
Devrait renseigner sur les expériences vécues au Québec	60,7	36,5	1,7	0,1
6- Renseigne sur les expériences vécues à l'extérieur du Québec	3,2	29,1	62,8	2,6
Devrait renseigner sur les expériences vécues à l'extérieur du Québec	13,2	60,9	23,0	1,7

Le tableau 2 présente les réponses obtenues aux questions traitant des effets de la revue sur l'action pédagogique des lectrices et des lecteurs.

À la lecture du tableau qui précède, on comprendra que, pour les cinq premiers points, un important pourcentage de répondantes et de répondants affirment que *Vie pédagogique*, de façon systématique ou souvent, les aide dans leur action pédagogique, les invite à expérimenter des activités nouvelles, à analyser leur pratique et à faire avancer leur réflexion professionnelle. Il n'en demeure pas moins que l'accroissement de ces effets est et doit demeurer l'objectif premier du comité de rédaction.

L'intérêt des lectrices et des lecteurs de la revue en ce qui a trait aux expériences éducationnelles de l'extérieur du Québec est, quant à lui, rappelé dans les mêmes proportions que lors du sondage de 1995. À cet égard, précisons que, bien que nous soyons toujours sensibles à ce qui se fait ailleurs, il n'est pas possible de rapporter aussi souvent que nous le souhaiterions des exemples concrets de projets d'autres régions ou d'autres pays. Le coût et le temps associés à la rédaction d'articles de cette nature en limitent le nombre et la fréquence. C'est par des articles de grands pédagogues étrangers et des entrevues avec plusieurs d'entre eux lors de leur passage au Québec que *Vie pédagogique* renseigne sur l'état de la réflexion et du développement pédagogiques ailleurs dans le monde occidental.

À la question portant sur l'orientation de la revue, encore une fois les réponses sont demeurées sensiblement les mêmes que lors des sondages antérieurs, c'est-à-dire que près de 80 p. 100 des répondantes et des répondants estiment que le contenu de *Vie pédagogique* est à la fois axé sur la théorie et sur la pratique et que cela est très bien ainsi. Les autres 20 p. 100 souhaiteraient qu'il soit centré exclusivement sur la pratique.

Il apparaît donc pertinent de maintenir l'orientation prise à ce jour, et ce, particulièrement dans le courant actuel de la mise en œuvre de la réforme du curriculum, laquelle prend appui, entre autres choses, sur la professionnalisation de l'enseignement. De plus, n'est-il pas vrai de dire que rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

Près de 90 p. 100 de celles et ceux qui ont répondu au sondage se disent satisfaits ou très satisfaits de la présentation matérielle de la revue. Si l'on compare le récent sondage aux précédents, c'est sur ce chapitre que les lectrices et les lecteurs de la revue ont remarqué les plus grandes améliorations. En effet, la nouvelle facture de *Vie pédagogique* a été soulignée et appréciée par plusieurs.

Certaines personnes continuent toutefois de déplorer la présentation serrée des textes qu'on y trouve et la petitesse des caractères d'imprimerie utilisés. Compte tenu des coûts de production et des ressources disponibles, le comité de rédaction a choisi ce type de présentation au profit d'un nombre maximal d'articles.

Si l'on considère que :

- 75,8 p. 100 des répondantes et des répondants au sondage disent avoir recommandé à d'autres la lecture de la revue;
- 35,6 p. cent la prêtent occasionnellement;
- 84,4 p. 100 ont eu l'occasion de discuter d'un article avec d'autres personnes;
- 21,2 p. 100 l'utilisent pour faire de l'animation pédagogique;

on peut certainement en déduire que le lectorat de *Vie pédagogique* dépasse la simple somme des abonnés.

Le sondage démontre de plus que les abonnés à *Vie pédagogique* lisent également d'autres revues traitant de l'éducation et de l'enseignement. Parmi les plus populaires, on trouve *Québec français*, *Vivre le primaire* ainsi que les

publications de diverses associations professionnelles.

Suggestions et commentaires

Plus de 50 p. 100 des répondantes et des répondants au sondage ont pris le temps de rédiger des commentaires et de faire des suggestions de thèmes qu'ils souhaiteraient voir traités dans la revue.

Les sujets le plus fréquemment suggérés sont les suivants: les technologies de l'information et de la communication, la gestion de classe au primaire et au secondaire, les sciences et les mathématiques au secondaire, le nouveau curriculum, les approches pédagogiques, l'évaluation des apprentissages dans le contexte du nouveau curriculum, la formation continue, la participation des parents et de la communauté à l'action éducative de l'école, les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire.

Les enseignantes et les enseignants en début de carrière souhaiteraient que *Vie pédagogique* traite également de l'intégration des débutants dans l'équipe-école, des défis que doivent relever celles et ceux qui font de la suppléance et des pistes d'action pour les aider à accomplir efficacement cette fonction.

Les personnes travaillant plus particulièrement au secondaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle considèrent et déplorent que le contenu de *Vie pédagogique* vise principalement l'enseignement primaire.

Parmi les commentaires le plus souvent recueillis, notons qu'outre les nombreux et chaleureux mots d'encouragement au regard du travail accompli par le comité de rédaction et les collaboratrices et collaborateurs de la revue, les participantes et les participants ont particulièrement apprécié les articles portant sur la réforme en cours et les descriptions d'expériences vécues dans certaines écoles.

Les résultats de ce sondage seront évidemment pris en considération par le comité de rédaction qui verra à répondre le mieux possible aux attentes et besoins exprimés.

Enfin, *Vie pédagogique* remercie M. Paul Danvoye de la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation et Mme Michelle Tanguay, consultante pour *Vie pédagogique*, de leur collaboration dans le traitement et l'analyse des données recueillies dans le cadre de ce sondage.

Nous adressons des remerciements spéciaux à tous ceux et celles qui ont généreusement accepté de prendre le temps d'y répondre.

Monique Boucher

Événement à venir

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage organise son 26e congrès international. Il aura lieu à l'hôtel Le Reine Elizabeth à Montréal, les 22, 23 et 24 mars 2001. Le thème de cet événement est *Développons de véritables communautés éducatives*.

Renseignements:
AQETA
284, Notre-Dame Ouest,
Bureau 300
Montréal (Québec) H2Y 1T7
Tél.: (515) 847-1324
Téléc.: (514) 281-5187
Courriel: aqeta@sympatico.ca

Voici un essai sur le sens de la citoyenneté qui a beaucoup de mérite.

Il est tout à fait bienvenu pour éviter la banalisation de l'idée de citoyenneté. Car l'idée, comme la réalité, de la citoyenneté, sont inséparables de conquêtes de l'histoire moderne. Le sens de la citoyenneté garde des nuances variées selon les diverses racines historiques et nationales qui le soutiennent. D. Schnapper ne contourne pas les difficultés en examinant les tensions entre la citoyenneté et la nation, les tendances actuelles au multiculturalisme. Enfin, cette toute petite somme au prix accessible, publiée dès le départ en format de poche, est aussi un livre à plusieurs voix, où des interlocuteurs anciens (Locke, Rousseau, Tocqueville) et contemporains (Aron, Habermas, Charles Taylor) apportent leur contribution à l'un ou l'autre aspect de la question.

Arthur Marsolais

L'auteur bien connu de ce livre nous convie hors des sentiers battus.

Il approfondit une philosophie de l'éducation au contact des développements contemporains de la psychologie, de la linguistique, de la sociologie et de l'anthropologie. Il se confronte aux débats qui concernent l'école en transposant ses découvertes vers le point de vue d'un «acteur» plutôt qu'en gardant celui d'un observateur détaché. «Une pédagogie est une voie rationnellement pensée, c'est-à-dire un ensemble de moyens et de dispositifs humains, psychologiques, sociologiques, économiques, organisationnels, institutionnels, matériels et techniques, méthodologiques, stratégiques, que l'on se donne pour poursuivre et atteindre certaines fins éducatives (acculturation, autorisation de chacun, entrée dans la vie et dans la société, développement économique, social et humain du plus grand nombre, apprentissages en vue d'une adaptation à l'environnement et à l'ordre établi, formation professionnelle et initiation à la citoyenneté, développement personnel, transmission des connaissances, savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.). La pédagogie pourrait alors être la réflexion plus systématique, voire scientifique, de toute façon critique, sur l'articulation de ces fins et de ces moyens» (p. 153). Jacques Ardoino contribue ici d'une manière remarquable à l'approfondissement des rapports entre questions de sens et questions de moyens.

Arthur Marsolais

L'alphabétisation technologique n'est pas la dimension mal aimée de l'éducation scolaire seulement chez nous: voilà une première leçon qui se dégage de cette lecture!

Pourtant, en France comme ici, le défi de remédier à cette sorte d'analphabétisme s'impose. Joël Lebeaume combine une conception structurée du curriculum dans son ensemble avec une maîtrise de la problématique de l'éducation technologique. Après avoir fait un retour sur les pratiques d'un siècle en milieu français, il met en valeur à la fois les dilemmes de l'éducation technologique et les possibilités qui lui sont ouvertes en milieu scolaire.

Celles et ceux qui, dans l'enseignement secondaire, s'occupent d'être outillés pour prendre les virages annoncés dans l'actuelle réforme du curriculum tireront profit de cet ouvrage. Les professeurs de sciences, d'économie familiale et de technologie, en particulier, y trouveront, entre autres, une exploration de la matrice curriculaire et de la didactique de l'éducation technologique qui les aidera à préparer et à maîtriser le changement plutôt que de le subir.

Arthur Marsolais

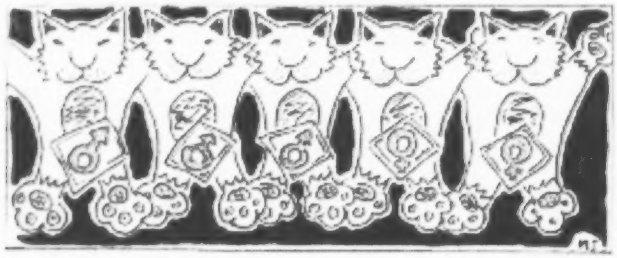
Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les «bons» mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à: *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Michelle Paul, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'école secondaire Hormisdas-Gamelin de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées.

Odile arrive en classe de maternelle, heureuse d'annoncer une bonne nouvelle à ses camarades: « Ma chatte a eu cinq chatons hier: deux mâles et trois femelles. »

« Comment tu as fait pour savoir qu'ils étaient mâles ou femelles? » s'étonne l'éducatrice.

« Mon papa a regardé en dessous: c'était écrit » répond la petite Odile.

Johanne Bernier



Martin Chauret

Joël Lemieux

À la fin de l'avant-midi, Stéphane a son sac d'école sur le dos. Je lui demande pourquoi. Il me dit: « Parce que cet après-midi je vais chez le pédiable ».

Carmen Perron

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie Pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site internet du ministère de l'Éducation. **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications)

DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop.: (418) 646-6153
Courriel: vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

A L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro: _____

Date expiration: _____

Signature: _____

Adresser à: *Les projets Benoit et Romero*
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel: pbr@mlink.net